

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Vzdělávání dětí cizinců na 1. stupni ZŠ

***Educating the Children of Foreigners at
Elementary Schools***

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Martina Šibravová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: Prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Praze dne

Podpis

Martina Šibravová

Děkuji PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za cenné rady a metodické vedení, které mi poskytla při zpracovávání mé diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na problematiku vzdělávání dětí cizinců na prvním stupni ZŠ. V teoretické části jsou shrnuty poznatky o národnostních menšinách žijících na území ČR, legislativním ukotvení problematiky, výukových metodách vzdělávání dětí cizinců, multikulturní výchově, bilingvismu a kompetencích učitele v souvislosti s výukou dětí cizinců na českých školách. Ve výzkumné části je prezentována současná situace vzdělání dětí cizinců na vybrané pražské základní škole, a to z pohledu žáka, učitele, ředitele školy a vlastních zkušeností autorky.

Synopsis

This diploma thesis focuses on the issues surrounding the education of the children of foreigners at elementary schools. The theoretical part sums up information about national minorities living in the Czech Republic, the legislative background, educational methods used for educating foreigners' children, multicultural education, bilingualism and teachers' competencies in connection with educating foreigners at Czech elementary schools. The research part presents the current state of education of foreigners' children at a selected elementary school in Prague, from the point of view of students, teachers, the director of the school and finally the teacher's own experience.

Klíčová slova

Bilingvismus, integrace, migrace, multikulturní výchova, vzdělávání dětí cizinců, žák - cizinec.

Key words

Bilinguism, integration, migration, multicultural education, educating children of foreigners, pupil – foreigner.

Obsah

Obsah	5
Úvod.....	7
Teoretická část	9
1 Problematika vzdělávání dětí cizinců v ČR	9
1.1 Vymezení základních pojmů	9
1.2 Národnostní struktura ČR	13
1.3 Jazykové menšiny státu	16
1.4 Legislativní ukotvení vzdělávání cizinců v ČR	17
2 Základní přístupy ve vzdělávání dětí cizinců a výukové metody v závislosti na vyučovacím jazyku	22
2.1 Přístupy ve vzdělávání dětí cizinců z hlediska vyučovacího jazyka	23
2.1.1 Jednojazyčné vzdělávání dětí cizinců	24
2.1.2 Dvojazyčné vzdělávání	26
2.1.3 Bilingvismus	28
2.2 Vymezení multikulturní výchovy	33
3 Kompetence učitele v souvislosti s výukou dětí cizinců na českých školách	36
3.1 Kompetence komunikační	36
3.2 Kompetence hodnotící	39
3.3 Začleňování žáka – cizince do výuky	40
Shrnutí teoretické části.....	44
Výzkumná část.....	46
4 Charakteristika a cíle výzkumného šetření	46
5 Případová studie ZŠ	48
5.1 Údaje zjištěné rozhovory se žáky školy.....	52
Případová studie č. 1. – vietnamská dívka.....	56
Přehled získaných informací o žákyni	56
Přepis záznamu výpovědi žáka	57
Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem	58
Závěr případové studie č. 1	58
Případová studie – č. 2 ruský chlapec.....	59
Přehled získaných informací o žákovi	59
Přepis záznamu výpovědi žáka	60
Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem	61
Závěr případové studie č. 2	61
Případová studie – č. 3 ruský chlapec.....	62
Přehled získaných informací o žákovi	63
Přepis záznamu výpovědi žáka	64
Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem	65
Závěr případové studie č. 3.....	65
Případová studie – č. 4 srbský chlapec	65
Přehled získaných informací o žákovi	66
Přepis záznamu výpovědi žáka	67
Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem	67
Závěr případové studie č. 4.....	68
Případová studie – č. 5 albánský chlapec	68

Přehled získaných informací o žákovi	68
Přepis záznamu výpovědi žáka	69
Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem	70
Závěr případové studie č. 5	71
Případová studie – č. 6 americká dívka	71
Přehled získaných informací o žákyni	71
Přepis záznamu výpovědi žáka	72
Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem	73
Závěr případové studie č. 6	73
Případová studie – č. 7 ruský chlapec	74
Přehled získaných informací o žákovi	74
Přepis záznamu výpovědi žáka	75
Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem	76
Závěr případové studie č. 7	76
Případová studie – č. 8 srbský chlapec	76
Přehled získaných informací o žákovi	77
Přepis záznamu výpovědi žáka	78
Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem	78
Závěr případové studie č. 8	79
Případová studie – č. 9 srbský chlapec	79
Přehled získaných informací o žákovi	79
Přepis záznamu výpovědi žáka	80
Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem	81
Závěr případové studie č. 9	81
Případová studie – č. 10 vietnamský chlapec	81
Přehled získaných informací o žákovi	82
Přepis záznamu výpovědi žáka	83
Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem	83
Závěr případové studie č. 10	84
5.1.1 Vyhodnocení rozhovorů se žáky – cizinci	84
5.2 Údaje zjištěné rozhovory s pedagogickými pracovníky školy	86
5.2.1 Vyhodnocení rozhovorů s pedagogickými pracovníky	91
5.3 Údaje zjištěné rozhovorem s ředitelem školy	92
5.3.1 Vyhodnocení rozhovoru s ředitelem ZŠ	95
5.4 Akční výzkum – vlastní zkušenost s žákem – cizincem	95
5.5 Závěr výzkumu	99
Závěr	100
Resumé	102
Literatura a informační zdroje	103
Odborná literatura	103
Odborné časopisy	104
Internetové zdroje	105

Úvod

Celá Evropa se v posledních letech setkává s nárůstem mezinárodní migrace. Přibývá lidí, kteří do Evropy přicházejí jak ze zemí třetího světa, tak lidí, kteří se stěhují v rámci Evropy a vyspělých států světa. S tímto jevem se každá země vyrovnává po svém. V zájmu každé z nich by však měla být snaha připravit dobrou půdu pro integraci cizinců do společnosti, ať už z pohledu samotných cizinců, tak společnosti, do které cizinci přicházejí.

V České republice cizinci hledají jak útočiště, například z politických důvodů, tak sem přicházejí za prací a řada z nich tu miní zůstat natrvalo. V souvislosti s nárůstem počtu cizinců u nás je nutné řešit situaci vzdělávání jejich dětí. Nejenže vzdělávání dětí cizinců již řeší česká legislativa, a má tak své pevné místo v českých zákonech, je to také jedna z klíčových strategií, která napomáhá samotné integraci cizinců do české společnosti.

Problematika vzdělávání dětí cizinců je mi velice blízká, protože jako učitelka na 1. stupni základní školy přicházím do kontaktu s těmito dětmi dennodenně a narážím na problémy s tím spojené. Rozhodla jsem se proto této problematice v rámci své diplomové práce více věnovat, abych měla k dispozici materiál, který vypovídá o stavu situace, ve které děti – cizinci na českých základních školách momentálně jsou, a také o stavu, v jakém jsou učitelé, kteří s žáky – cizinci musí pracovat a řešit problémy s tím spojené.

Teoretická část diplomové práce je řazena do tří kapitol. Cílem první kapitoly je argumentovat aktuálnost řešení problematiky vzdělávání dětí cizinců na českých školách. V této kapitole přinesu fakta a argumenty, proč je řešení problému vzdělávání dětí cizinců na českých základních školách aktuální a v čem právě aktuálnost tkví.

V druhé kapitole teoretické části pojednám přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice z hlediska vyučovacího jazyka a také z hlediska pojetí multikulturní výchovy, která je pevnou součástí základních školských dokumentů.

Ve třetí kapitole teoretické části pojednám kompetence učitele v souvislosti s výukou cizinců, kteří nemluví česky, a to zejména kompetenci komunikativní a hodnotící. Blíže se zaměřím na problematiku začlenění žáka – cizince do výuky.

Praktická část diplomové práce je řazena do 2 kapitol. Výzkum byl realizován na jedné konkrétní pražské škole, kde jsem sama členkou pedagogického sboru.

Cílem praktické části je zmapovat zkušenosti hlavních tří stran, které se na problematice vzdělávání dětí podílejí, a to zkušenosti samotných dětí, jejich pedagogů a také ředitele školy. V praktické části tak zmapuji, jak vstup do ZŠ vnímali samotní žáci – cizinci, s čím se potýkali a jakou roli hrála v jejich začleňování do kolektivu znalost češtiny. Zaměřím se také na zkušenosti učitelů prvního stupně ZŠ, kteří se s problematikou vzdělávání cizinců ve svých třídách setkávají stále běžněji. Zajímají mě nejen zkušenosti se samotnými žáky, ale i opora od vedení školy, ke kterému se váže poslední část výzkumu, kde zjistím, jak se k problematice vzdělávání žáků – cizinců na ZŠ staví ředitel školy a jaká je učitelům poskytována ze strany úzkého vedení školy podpora v této problematice.

Teoretická část

1 Problematika vzdělávání dětí cizinců v ČR

Jak jsem se již zmínila v úvodu, Česká republika se v posledních letech musí vyrovnat s nárůstem počtu cizinců přicházejících do naší země, ať už na krátkodobý pobyt za prací nebo se zde chtějí se svými rodinami usadit na stálo. Mezi migranty se v České republice můžeme setkat s lidmi různých kulturních a etnických původů. Považuji za důležité, abych v rámci této práce, a to v kapitole 1.2, uvedla statistické údaje, které vypovídají o tom, jak trend migrace u nás roste a jak velké zastoupení mají určité národnosti, které se v České republice usadily. Na tyto údaje navazuje kapitola 1.3, která přibližuje menšiny žijící u nás z pohledu jazyka, kterým hovoří. Z těchto údajů získáme povědomí o tom, na jakou situaci by se měly připravit školy, které jsou každoročně konfrontovány s nárůstem migrantů.

Otázku, jak problém se vzděláváním dětí cizinců řeší legislativa České republiky a jak se k otázce staví Úmluva o právech dítěte představím v kapitole 1.4. Abych se mohla dále zabývat touto problematikou, považuji za důležité zmínit právě legislativní ukotvení tohoto problému. O něj se totiž mohou opřít jak ředitelé škol, tak samotní učitelé, kteří se v situaci, kdy do jejich školy, třídy žáci – cizinci nastupují, mohou v současné době vyskytnout.

V samotném úvodu této kapitoly vymezím základní pojmy, na které v této práci narazíme.

1.1 Vymezení základních pojmů

Na úvod diplomové práce vymezuji osm základních pojmů, které jsou klíčové pro pojednání tématu a pro pochopení výkladu. Jsou to pojmy **asimilace**, **bilingvismus**, **cizinec**, **inkluzivní škola**, **materšský jazyk**, **multikulturní výchova**, **národnost** a **národnostní menšina**, které pomohou zachytit problematiku vzdělávání dětí cizinců na českých školách. Vymezuji podle odborné literatury. Některé definice jsem se rozhodla

citovat, některé parafrázuji. Dbala jsem na to, abych je prezentovala v co nejpřesnější formě, jak byly definovány jejich autory.

Pojmy jsou řazeny abecedně, aby byla zajištěna snadnější orientace v textu, nehledě proto v jejich pořadí žádnou hierarchii.

Asimilace znamená podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 19) průběh přizpůsobení. V psychologii je asimilace „proces, při němž je nová informace o reálném světě interpretována tak, aby odpovídala schématům, která si jedinec vytvořil. Je komplementárním procesem k akomodaci, spolu s níž představuje základní mechanismy adaptace.“¹

Podle Sociologického slovníku (Geist, 1993) je asimilace „proces přizpůsobování a splývání jedné skupiny se skupinou jinou; obvykle lidí, žijících trvale nebo po dlouhou dobu uprostřed obyvatelstva jiné národnosti (např. menšiny přistěhovalců), řeči, chování, atp. tohoto obyvatelstva.“ „Asimilace je dlouhodobý proces, odehrávající se po několik generací; není totožná s akulturací.“²

Bilingvismus znamená jak podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 74), tak podle Pedagogického slovníku bilingvismus dvojazyčnost, neboli schopnost hovořit plynně dvěma jazyky. Ač se tyto dva zdroje ve své definici shodují, v odborné české i zahraniční literatuře se i přesto setkáme s neukotveností tohoto pojmu. Blíže se budu bilingvistice věnovat v kapitole 2. 1. 3.

Cizincem se podle ustanovení zákona rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky. To platí i pro občana Evropské unie (§1, zák. č. 326/1999 Sb.). Definice cizince pro účely koncepce integrace cizinců je podrobnější. Cizinec je osoba, která nemá státní občanství ČR a která má buď povolení k pobytu nebo má vízum nad 90 dnů, popřípadě má platný azyl v ČR. Český statistický úřad ve svých

¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*, s. 19

² Geist, B. *Sociologický slovník*, s. 32

textech pro tyto různě dlouhé pobyty používá nejčastěji výraz trvale a dlouhodobě usazení cizinci.³

Inkluzivní školou byla dříve rozuměna škola, která umožňovala začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Dnes se pod pojmem inkluzivní škola rozumí škola, která vytváří prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je to škola vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech.⁴

Mateřským jazykem je podle Průchy (2003, s. 118) buď jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují děti hlavně prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj. a který je také základním prostředkem akulturace a socializace lidí. Mateřským jazykem může být také vyučovací předmět zařazovaný jako povinný a nejdůležitější v učebních plánech základních a středních škol. Různé země se odlišují pojetím tohoto předmětu. V ČR byly tradičně hlavními složkami českého jazyka gramatika (mluvnice), sloh a literární výchova. Podobně jako v zahraničí se nyní zdůrazňuje komunikační výchova. Nově koncipovaná kurikula pro základní vzdělávání zavádějí členění na jazykovou, komunikační a literární výchovu.

Podle Edith Harding-Eschové a Philipa Rileyho (2008) si mateřský jazyk neosvojujeme formální cestou, i když se toho o jazyce dovídáme hodně ve škole, ale komunikací s nejbližším okolím.

Multikulturní výchova a její náplň je podle Českého pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s.137) „*snaha vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči migrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.*“.⁵

³ Kropáčová, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*, s. 54

⁴ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*, s. 85

⁵ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*, s. 137

V nejobecnější definici není multikulturní výchova výchovou, která by se jen snažila integrovat děti cizinců do daného prostředí, ale navíc připravuje všechny studenty na život v multikulturní společnosti.

Národností se podle internetového portálu Ministerstva práce a sociálních věcí⁶ rozumí buď příslušnost k určitému národu nebo příslušnost k národnostní menšině v prostředí jinonárodnostní většiny. Každý má právo svobodně rozhodovat o své národnosti, zároveň v ČR platí, že národnost nemusí být totožná s občanstvím.

Komise OSN doporučuje zjišťovat národnost obyvatelstva podle vymezení, kdy je národností brána „*příslušnost ke skupině osob se společným původem, kulturou, případně jazykem, náboženstvím nebo jinou charakteristikou, které ji odlišují od ostatní populace*“.

Národnostní menšina je skupina osob téže národnosti, která buď žije v prostředí jinonárodnostní většiny nebo která je v daném prostoru početně v menšině, zatímco v jiném státě táž národnost tvoří většinovou společnost. Definice národnostní menšiny není ve všech státech jednotná. V ČR je za národnostní menšinu považováno „*společenství občanů ČR žijící na území současné ČR, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravila společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*“⁷

V online zákoníku, například na internetových stránkách vlády České republiky⁸, se v zákonu č. 273/2001 Sb. se v § 4 , první části dočteme, že za příslušníka národnostní menšiny je považován občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti

⁶ Dostupné na URL <http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=4>, staženo dne 23. 1. 2010

⁷ Dostupné na URL http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/vladni-dokumenty/zakon_novela_mensiny.pdf, staženo dne 29. 1. 2010

⁸ Dostupné na URL http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/vladni-dokumenty/zakon_novela_mensiny.pdf, staženo dne 29. 1. 2010

a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími lidmi, kteří se hlásí ke stejné národnosti.

1.2 Národnostní struktura ČR

Národnostní složení určité oblasti nebo státu je dáno počtem obyvatel různých národností, které v něm žijí. Abych mohla podložit aktuálnost pro řešení problematiky vzdělávání dětí cizinců na českých školách, potřebuji se blíže podívat na to, jaká je v České republice národnostní struktura. Při pohledu na statistické údaje máme určitou představu o tom, jakým směrem se tato struktura obyvatelstva ubírá a jaké národnosti se u nás za poslední léta nejvíce rozrůstají. Kromě dospělých cizinců přibývají na českých školách i děti cizinci. I proto je třeba věnovat velký díl pozornosti otázce vzdělávání cizinců, pokud má česká společnost zájem o jejich integraci.

Zjišťování národnosti je trvalou součástí sčítání lidu, domů a bytů v Čechách. V průběhu desetiletí se způsob zjišťování, definice a metodika měnily. Rovněž význam zjištěných údajů měl v různých obdobích naší historie nestejnou váhu. Zpracováním údajů se zabývá Český statistický úřad (dále jen ČSÚ), který zjištěné výsledky publikuje jak ve svých ročenkách a časopisech, tak na svém portálu.⁹

Jak se můžeme dočíst na stránkách portálu ČSÚ¹⁰, ve své historii se při sčítání obyvatelstva uplatňovaly dva způsoby určení národnosti. V prvním sčítání v roce 1921 byl určující mateřský jazyk, v pozdějších letech (1970, 1980, 1991, 2001) bylo již na každém obyvateli, aby se sám rozhodl, k jaké národnosti se chce přihlásit. Mateřský jazyk už nehrál hlavní roli při rozhodování.

⁹ Dostupné na URL <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/home>, staženo dne 23. 1. 2010

¹⁰ Dostupné na URL [http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002D382C/\\$File/Kapitola1.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002D382C/$File/Kapitola1.pdf), staženo 13. 2. 2010

Struktura obyvatelstva podle národnosti v letech 1921 až 2001 (v %)						
Rok sčítání	Národnost					
	česká *	slovenská	polská	maďarská	německá	ostatní vč. nezj.
1921	67,6	0,2	1	0,1	30,6	0,6
1930	68,4	0,4	0,9	0,1	29,5	0,7
1950	93,8	2,9	0,8	0,1	1,8	0,6
1961	94,3	2,9	0,7	0,2	1,4	0,6
1970	94,5	3,3	0,7	0,2	0,8	0,5
1980	94,6	3,5	0,6	0,2	0,6	0,5
1991	94,8	3,1	0,6	0,2	0,5	0,9
2001	94,2	1,9	0,5	0,1	0,4	0,8
* V letech 1991 a 2001 vč. národnosti moravské a slezské						

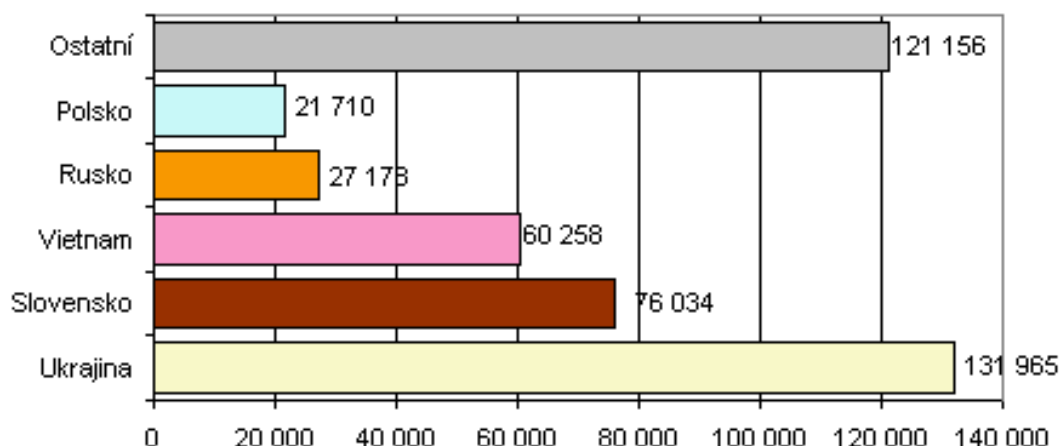
Tabulka 1 (zdroj Český statistický úřad)

Z výše uvedené tabulky je patrné, že po druhé světové válce došlo k odsunu velkého počtu Němců žijících na našem území. Nejpočetnější národnostní menšinou se tak stala národnost slovenská.

Po rozdělení Československa v roce 1993 ubyl i počet Slováků žijících na území České republiky, i tak ale sčítání obyvatelstva v roce 2001 vykazalo Slováky jako nejpočetnější národnostní menšinu žijící u nás.

Z grafu (graf č. 1) Českého statistického úřadu, který ukazuje pět nejpočetnějších státních občanství cizinců v ČR k 31. 12. 2008, už ale vyčteme, že největší menšinou u nás se stali Ukrajinci. Velký nárůst je viditelný také u občanů Vietnamské národnosti.

5 nejčtenějších státních občanství cizinců v ČR - k 31. 12. 2008
předběžné údaje (Pramen: ŘS CPMV ČR)



Graf 1 (zdroj Český statistický úřad)¹¹

Vietnamská komunita u nás se stala v posledních letech velice rychle rostoucí. Jak graf č. 2 ukazuje, ve školním roce 2007/2008 už Vietnamské děti tvořily nejpočetnější zastoupení žáků – cizinců na základních školách v ČR. Na to zareagovaly některé základní školy v oblastech, kde se Vietnamci nejvíce kumulují a kde rapidně přibyl počet vietnamských žáků. Například v ZŠ Meteorologická v Praze Libuši tvoří žáci vietnamské národnosti okolo 5 % z celkového počtu žáků na škole. Pro řešení případných problémů či nejasností při komunikaci mezi školou, žáky a rodiči zavedli institut tlumočníka či asistenta, na který škola dostala grant. Na tomto případě je vidět určitá snaha o spolupráci mezi všemi stranami.

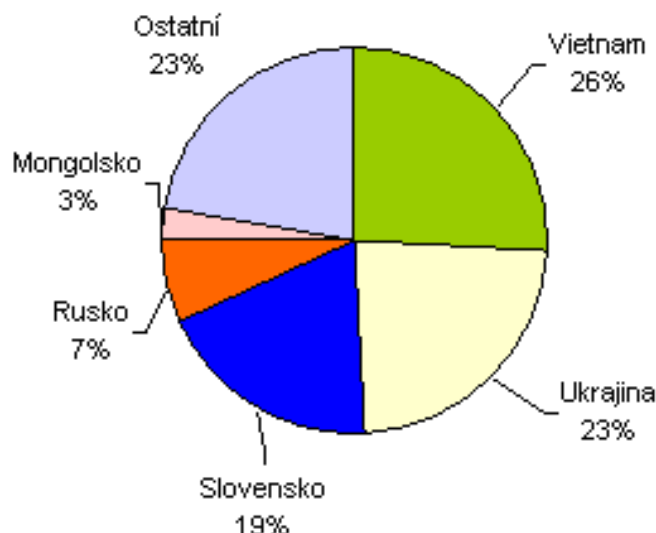
Co se týče celkového počtu zahraničních studentů na základních školách, ve školním roce 2007/08 jich v České republice bylo 12 963 z celkového počtu všech žáků základních škol, který činil 844 863 (včetně občanů ČR).¹² Zajímavé bude jistě srovnání tohoto stavu s počtem zahraničních žáků z aktuálnějších let.

Z grafu č. 2 vyčteme zastoupení cizinců na základních školách v ČR podle státního občanství.

¹¹ Dostupné na URL http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu, staženo 8.2.2010

¹² Dostupné na URL http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani, staženo dne 24. 1. 2009

**Cizinci na základních školách v ČR
podle státního občanství
2007/2008**



Graf 2(Zdroj Český statistický úřad)¹³

1.3 Jazykové menšiny státu

Vedle národnostního složení státu rozlišujeme také složení, na které nahlížíme z hlediska jazykového. Vzhledem k počtu národnostních menšin žijících na území České republiky je předpokladatelné, že se na českých základních školách setkáme s žáky, pro které český jazykem není jazykem mateřským.

Jazykovou menšinu může v rámci jednoho státu tvořit několik skupin. Pro potřeby této diplomové práce jsem se rozhodla pracovat s rozlišením do skupin podle K. Doskočilové¹⁴, která ve svém článku, který najdeme na portálu Filosofické fakulty Univerzity Karlovy, dělí jazykovou menšinu státu do několika skupin. První skupinou je skupina přistěhovalců, jejichž jazyk je rozdílný s jazykem většiny. Do této skupiny by spadali například vietnamští žáci. Dalším kritériem pro dělení je, zda se jedná o skupinu jedinců, jejichž území se stalo součástí většího politického celku a jazyk většiny je jejich oficiálním vzdělávacím jazykem (například italsky mluvící část Švýcarska). Třetím případem je skupina cizích státních příslušníků či obyvatel krátkodobě

¹³ Dostupné na URL http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani, staženo dne 24. 1. 2010

¹⁴ Dostupné na URL <http://ucjtk.ff.cuni.cz/publikace/23-02/kolikreci.htm>, staženo dne 4. 5. 2008

pobývajících na území cizího státu. V tomto případě se nesetkáme často se situacemi, že by se tato jazyková menšina snažila začlenit své děti do českého vzdělávacího systému. Poslední skupinu tvoří sluchově postižení lidé, jejichž vizuálně-motorický znakový jazyk je odlišný od většinového audio-orálního jazyka mluveného. Pro žáky se sluchovým postižením existují speciální základní školy, ve kterých je komunikace založena na výkladu ve znakovém jazyce.

1.4 Legislativní ukotvení vzdělávání cizinců v ČR

Tato kapitola je určena k tomu, abych učitelům představila platné zákony, které se zabývají problematikou vzdělávání dětí cizinců na českých školách.

Legislativní přístup ke vzdělávání cizinců v ČR prošel během posledních dvou desetiletích zásadními změnami. Vláda musela zareagovat na nárůst cizinců, a tedy i dětí cizinců na českých školách, který nastal po roce 1989, a musela se tak připravit na schválení legislativy týkající se vzdělávání těchto dětí.

Zákon č. 561/2004 Sb. z roku 2004 zajišťoval právo na bezplatné základní vzdělání dětem, které pobývaly na území České republiky legálně. K tomuto zákonu však vstoupila v platnost dne 1. ledna 2008 novela školského zákona (zákon č. 343/2007 Sb.), kterou se mění přístup cizinců ke vzdělávání a školským službám.

„Smyslem novely je naplnit právo dítěte na bezplatné základní vzdělávání deklarované Úmluvou o právech dítěte bez ohledu na to, zda na našem území pobývají oprávněně nebo neoprávněně. Novela zákona proto zajišťuje rovný přístup žákům plnícím povinnou školní docházku v základních školách, nižších stupních gymnázií a odpovídajících ročníků konzervatoře jak k základnímu vzdělávání, tak ke školnímu stravování a školským službám (tedy např. školní družině). Tento rovný přístup je zaručen všem dětem bez ohledu na to, z jaké země pocházejí, a to i v případech, kdy není prokázána legalita pobytu dětí na našem území. Finanční prostředky jsou přidělovány školám na všechny žáky, včetně cizinců. Základní školy při přijímání dětí cizinců již nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území naší

republiky. “¹⁵ Tato novela se tak stala důležitým mezníkem pro velký počet dětí cizinců na našem území.

Legislativa se také zabývá tím, v jakém jazyce by měla výuka na základních školách probíhat a za jakých podmínek mají možnost příslušníci národnostních menšin být vzdělávání ve svém menšinovém jazyce. **Zákon č. 343/2007 Sb., § 13 Vyučovací jazyk** se zabývá jazykem výuky:

(1) Vyučovacím jazykem je jazyk český.

(2) Příslušníkům národnostních menšin se zajišťuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny, a to za podmínek stanovených § 14.

(3) Ministerstvo může povolit vyučování některých předmětů v cizím jazyce.

(4) Ve vyšších odborných školách může být vyučovacím jazykem cizí jazyk ¹⁶

Zákon č. 343/2007 Sb., § 14 Vzdělávání příslušníků národnostních menšin upřesňuje podmínky, za kterých mají příslušníci národnostních menšin právo na vzdělávání jazyce národnostní menšiny:

(1) Obec, kraj, popřípadě ministerstvo zajišťuje pro příslušníky národnostních menšin vzdělávání v jazyce národnostní menšiny v mateřských, základních a středních školách, a to v obcích, v nichž byl v souladu se zvláštním právním předpisem¹⁷ zřízen výbor pro národnostní menšiny, pokud jsou splněny podmínky stanovené tímto zákonem.

(2) Třidu příslušného ročníku mateřské školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 8 dětí s příslušností k národnostní menšině; třídu příslušného ročníku základní školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce

¹⁵ Dostupné na URL <http://www.msmt.cz/vzdelavani/sdeleni-skolam-o-prijimani-deti-cizincu>, staženo dne 2. 2. 2010

¹⁶ Dostupné na URL http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Novela_SZ_343_07Sb.pdf, staženo dne 2. 2. 2010

¹⁷ § 117 odst. 3 zákona č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení), ve znění zákona č. 273/2001 Sb.

národnostní menšiny přihlásí nejméně 10 žáků s příslušností k národnostní menšině; mateřskou školu nebo základní školu s jazykem národnostní menšiny lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně 12 dětmi nebo žáky s příslušností k národnostní menšině v jedné třídě.

(3) Třidu příslušného ročníku střední školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 12 žáků s příslušností k národnostní menšině; střední školu s jazykem národnostní menšiny lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně 15 žáky s příslušností k národnostní menšině.

(4) Při organizaci vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlížejí obce, kraje, popřípadě ministerstvo k dostupnosti tohoto vzdělávání. Vzdělávání v jazyce národnostní menšiny může zajistit i svazek obcí, popřípadě se na způsobu zajištění, včetně financování, mohou dohodnout obce mezi sebou, popřípadě obec s krajem.

(5) Jsou-li splněny podmínky uvedené v odstavcích 2 a 3, může ředitel školy se souhlasem zřizovatele stanovit ve školním vzdělávacím programu předměty nebo jejich části, v nichž se vzdělávání uskutečňuje dvojjazyčně, a to jak v českém jazyce, tak v jazyce národnostní menšiny.

(6) Ve školách se vzděláváním v jazyce národnostní menšiny se vydávají vysvědčení, výuční listy, diplomy o absolutoriu dvojjazyčně, a to v jazyce českém a v jazyce národnostní menšiny.

Na legislativní ukotvení vzdělávání dětí cizinců na českých školách měla vliv **Úmluva o právech dítěte**, která existuje od roku 1989. Tuto Úmluvu můžeme najít například na webových stránkách Organizace spojených národů¹⁸. Úmluva je důležitým textem, který zajišťuje ochranu dětí ve všech smluvních státech Úmluvy. Jménem Československé federativní republiky byla podepsána v New Yorku dne 30. září 1990 a vstoupila

¹⁸ Dostupné na URL <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>, staženo 13. 2. 2010

v platnost 6. února 1991. Pro mé téma je podstatné, že se v **článku 28** vyjadřuje k právu dítěte na vzdělání, které podle textu úmluvy znamená, že:

- 1) Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:
 - a) zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání;
 - b) podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a, v případě potřeby, poskytování finanční podpory;
 - c) zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání;
 - d) přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí.
- 2) Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve škole byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte a v souladu s touto úmluvou.
- 3) Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, rozvíjejí a podporují mezinárodní spolupráci ve věcech týkajících se vzdělání, zejména s cílem přispět k odstranění nevědomosti a negramotnosti ve světě a s cílem usnadnit přístup k vědeckotechnickým poznatkům a moderním metodám výuky. V souvislosti s tím bude brán zvláštní ohled na rozvojové země.

Po rozdělení ČSFR na Českou a Slovenskou republiku oba státy dále uznávají Úmluvu v plném znění. Text Úmluvy je pro všechny smluvní strany závazný. Státy musí dbát na to, aby dětem nebylo upřeno žádné z jejich práv na vzdělání. Vymezuje tak prostor, v němž se smluvní státy v této problematice mohou pohybovat.

V této kapitole jsem argumentovala aktuálnost řešení problematiky se vzděláváním dětí cizinců na českých školách. Pro pochopení výkladu pojednávaného tématu jsem v první kapitole vymezila klíčové pojmy této práce. V druhé kapitole jsem popsala národnostní strukturu státu, v následující kapitole jsem uvedla složení státu z hlediska jazykového, blíže pak jazykovou menšinu, jelikož se dotýká tématu diplomové práce. To, jak problematiku vzdělávání dětí cizinců řeší legislativa a jak se k této otázce staví Úmluva o právech dítěte jsem představila v kapitole 1.4.

Následující kapitola pojedná přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice z hlediska vyučovacího jazyka a také z hlediska pojetí multikulturní výchovy.

2 Základní přístupy ve vzdělávání dětí cizinců a výukové metody v závislosti na vyučovacím jazyku

Komunikovat je v lidské přirozenosti a jazyk v této komunikaci hraje mimořádně důležitou roli, protože je součástí každé kultury a etnika. Podle M. Vágnerové (2005, s. 260) nastupují žáci, pro které je čeština mateřským jazykem, do školy obvykle s dostatečnou slovní zásobou, která je potřebná pro jazykové dovednosti, a také tuto slovní zásobu umí používat. Tito žáci jsou schopni vyjadřovat se o běžných věcech a nemají problém s porozuměním verbálního sdělení jiné osoby. Výše zmiňované jazykové schopnosti jsou nezbytným předpokladem školní úspěšnosti. Při práci s dětmi, jejichž mateřský jazyk se liší od majoritní společnosti, bude mít naše práce svá úskalí, protože často žáci – cizinci často tyto jazykové schopnosti nemají. V případech, kdy rodiče s dětmi mluví výhradně svým mateřským jazykem a dítě nerozumí svým spolužákům, nebo se jen omezeně dorozumívá, je situace obzvlášť obtížná. Učitel v těchto případech nemůže trvat na tom, aby rodiče mluvili doma s dítětem výhradně jazykem majoritní většiny, protože by tak mohl postavit mezi sebe, dítě a jeho rodiče velkou překážku. Abych mohla lépe nastínit, jak vypadá situace dětí cizinců na českých školách, musím přiblížit, jaké existují přístupy k jejich vzdělávání. Blíže se zaměřím na to, jaký můžeme používat společný dorozumívací jazyk v rámci školy a jak žáky připravit na vstup žáka – cizince do jejich třídy.

V kapitole 2. 1 pojednám tedy o existujících přístupech ve vzdělávání dětí cizinců z hlediska vyučovacího jazyka a hlouběji se zaměřím na jeden z těchto přístupů – bilingvismus. Tento pojem se stal v posledních letech populární a často se s ním i mimo školu setkáme. Jelikož se týká vícejazyčnosti jedinců, myslím že bych ho měla do své práce zahrnout a přiblížit ho, protože při vzdělávání bilingvních jedinců na základních školách mohou ve spojení s ním vyvstat určité specifické situace a otázky, například, jakým ze svých mateřských jazyků by měl být jedinec vzděláván. Představím tedy, co bilingvismus je, uvedu jeho typy a přiblížím problémy, které se mohou objevit v rámci bilingvní výchovy dětí pocházejících z přirozeně bilingvního prostředí.

V kapitole 2. 2 představím multikulturní výchovu jako nástroj, který může usnadnit vstup při začlenění žáka – cizince do české základní školy a který by měl připravit spolužáky na vstup cizince do jejich třídy jako sociální skupiny. Představím tedy její roli v českém Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a uvedu, jaké jsou cíle multikulturní výchovy.

2.1 Přístupy ve vzdělávání dětí cizinců z hlediska vyučovacího jazyka

Pokud se na vzdělávání dětí cizinců díváme z hlediska vyučovacího jazyka, narazíme v České republice na přístupy, které se od sebe liší zejména tím, jakou roli při samotném vyučování hraje mateřský jazyk dětí cizinců. V této práci jsem se rozhodla uvést základní dělení, a to dělení na vzdělání dětí cizinců jednojazyčné, dvoujazyčné a také zde představím situaci, kdy dítě vyrůstá v přirozeně bilingvním prostředí. Uvedu, v jakých případech se učitel 1. stupně ZŠ s těmito přístupy ve vzdělávání dětí cizinců může setkat a jak taková výuka z jazykového pohledu probíhá.

Pro snazší porozumění této práce je potřeba přiblížit také pojmy menšinový/většinový jazyk, na které narazíme v odborné literatuře, bavíme-li se o dvojjazyčnosti.

Podle portálu Centrum bilingvní výchovy BilingualBaby.eu¹⁹ je menšinový jazyk jazykem používaným minoritou. Jako **menšinový jazyk doma** chápeme používání menšinového jazyka v nejužší rodině (matka, otec, děti). Jinak řečeno, oba rodiče hovoří menšinovým jazykem doma s dítětem a jeden s druhým. Většinový jazyk (oficiální jazyk) se dítě naučí ze svého okolí, např. od přátel, prarodičů a jiných lidí. Jako příklad uvedu modelovou situaci, kdy rodina žije ve Spojených státech. Oba rodiče jsou rodilí Francouzi, ale v okolí bydliště nikdo francouzsky nemluví. V tomto příkladu je francouzština menšinový jazyk a angličtina je většinový jazyk.

¹⁹ Dostupné na URL http://www.bilingualbaby.eu/metody/mensinovy-jazyk-doma/view?set_language=cs, staženo dne 4. 5. 2008

2.1.1 Jednojazyčné vzdělávání dětí cizinců

Pro jednojazyčné vzdělávání dětí cizinců rozlišujeme dva přístupy, které se liší vyučovacím jazykem ve třídě. Můžeme narazit na jednojazyčné vzdělávání buď ve **většinovém**, nebo v **menšinovém jazyce**.

S jednojazyčným vzděláváním ve většinovém jazyce (u nás v češtině) se můžeme v České republice setkat nejčastěji, protože se zdá v této problematice jako nejjednodušší možností, jak žáka – cizince vzdělávat. Většina škol u nás by jistě potvrdila přítomnost alespoň jednoho cizince na škole. 3. kapitola se bude blíže věnovat problematice kompetencí učitele při tomto přístupu ve vzdělávání dětí cizinců.

Při této formě vzdělávání nerozlišujeme mezi žáky mluvícími většinovým nebo menšinovým jazykem. V tomto případě je žák – cizinec od počátku umístěn do třídy, ve které probíhá výuka ve většinovém jazyce, i když neovládá příslušný jazyk dostatečně. Tuto třídu pak žák – cizinec může pociťovat jako „cizojazyčnou“. J. Kropáčová (2006, s. 56) nazývá tuto metodu submerzí a laicky ji přirovnává k tomu, když „hodíme dítě do vody, ať se učí plavat“. Kropáčová tvrdí, že žák, který dostatečně neovládá vyučovací jazyk, často zažívá pocit osamocení a samotné učení je pro něj ztížené. Pokud je žákovi bráněno používat jeho mateřštinu, žák zažívá ztíženou orientaci v každodenním životě, protože je jeho mateřština zakazována. Jeho navyklé kulturní hodnoty jsou stigmatizovány a často se ani v dospělosti nedokáže vrátit ke svým kořenům.

J. Kropáčová (tamtéž) dále tvrdí, že tyto programy vedou k jazykové a kulturní asimilaci. V nejpříznivějším případě by dítě mělo zůstat dvojjazyčné a pokud možno i bikulturní. Vystává tak velká potřeba programů, které by ponechávaly zásadní prostor vzdělávání v jazyce menšiny. V tomto případě vidím také velkou důležitost v tom, aby samotná rodina dítěti zajistila bikulturní zázemí. Pokud žák navštěvuje školu, kde probíhá výuka ve většinovém jazyce, navazuje tam sociální vztahy se svými spolužáky a velkou část dne tak tráví v českojazyčném prostředí, jen kontakt s rodinou může zajistit, aby se dítě komunikačně rozvíjelo i ve svém mateřském jazyce.

Druhou variantou jednojazyčného vzdělávání, kterou J. Kropáčová ve své knize (2006, s. 56) uvádí, je vzdělávání v menšinovém jazyce. Tyto vzdělávací programy usilující o zachování menšinového jazyka podporují menšinový jazyk i kulturní dědictví dítěte a současně mu umožňují osvojit si i jazyk většinový, který je vyučován jako jazyk cizí. Snahou těchto programů je také to, aby se dítě stalo skutečně dvojjazyčným, a tak i připraveným na život v multilingvní (mnohojazyčném, vícejazyčném) a multikulturní společnosti. Velkým problémem bývá zajištění kvalifikovaných vyučujících v menšinovém jazyce či učitelů většinového jazyka pro menšinové školy.

J. Kropáčová vyjadřuje potřebu zahrnout celou menšinovou komunitu do vzdělávání svých dětí, aby tak byla zajištěna podpora zachování svých tradic a hodnot. Jako typické příklady způsobu vzdělávání v menšinovém jazyce uvádí Kropáčová vzdělávání eskymáckých dětí v Grónsku a dětí Navajů ve školách v severovýchodní Arizoně. Grónské děti jsou vyučovány v (menšinové) grónštině i (většinové) dánštině a jsou připravovány na život v obou společenstvích. Navajské školy zůstávají plně v rukou Navajů. Jejich programy vedou k dvojjazyčnosti a bikulturalitě, aby byly navajské děti schopny zachovat si svou identitu a současně zvládnout anglický (většinový) jazyk tak, aby v tomto většinovém společenství mohly žít, pokud by o to měly zájem.

V posledních letech se problém, kdy do českých škol začaly přicházet děti cizinců z kulturně naprosto odlišného prostředí stal aktuální. Jak vyplývá z grafu č. 2 v kapitole 1. 3, kde je znázorněn počet cizinců na českých školách, například vietnamských žáků bylo na našich základních školách ve školním roce 2007/2008 celých 26% z celkového počtu zahraničních studentů, což byl také největší podíl dětí cizinců na školách u nás v tomto roce. Čeští učitelé se tak musí poprat s novou výzvou, jakou je práce s těmito dětmi z pedagogického hlediska. Bohužel není v možnostech státu, aby bylo zajištěno vzdělání v jazyce každého žáka. Rodiče dětí cizinců se nejčastěji rozhodnou pro jednojazyčnou výuku jejich dítěte ve většinovém jazyce. Musíme se tedy více zaměřit na individuální potřeby každého dítěte vzdělaného jednojazyčně ve většinovém jazyce.

2.1.2 Dvojazyčné vzdělávání

Pro co možná nejrychlejší osvojení většinového jazyka u žáka – cizince a pro jeho snadnější přechod například na navazující studia existují vzdělávací programy, které využívají obou jazyků; jak menšinového, tak většinového. Vzdělávání tedy probíhá souběžně v obou jazycích. Tyto programy se mohou navzájem od sebe dost lišit. Společným rysem pro tyto programy však zůstává, že pro dítě, které se nachází ve společnosti stejných dětí a dostává se mu podpory a péče, je toto prostředí ulehčující. Vystává ale problém se zajištěním vhodného materiálu a personálu pro výuku a také se objevují potíže s tím, že některé z těchto programů se věnují málo podpoře zachování mateřštiny dítěte či nekladou velký důraz na udržení jeho vztahu k původní kultuře.

Dvojazyčné programy existují ve více formách. J. Kropáčová ve své knize (2006, s. 54) uvádí tři typy programů, které se tomuto vzdělávání věnují. Jsou to programy imerzní, dále takzvané „dorovnávací třídy“ a nakonec programy, kde menšinový jazyk hraje roli vyučovacího jazyka, případně je volitelným předmětem.

Imerzní (někdy nazývané „zakořeňovací“) programy se vyznačují tím, že jsou děti vyučovány nejdříve ve svém slabším jazyce a až později se do výuky přidává i jazyk silnější. Základní školy, ve kterých probíhá výuka podle imerzního programu, bývají často propojené s mateřskými školami, kde jsou děti na výuku ve svém slabším jazyce připravovány, protože mají možnost komunikace v obou jazycích; jak silnějšího, tak slabšího.

Zkušenosti s tímto programem na jednom z Havajských ostrovů, Oahu, přibližuje v článku pro internetový portál Českého rozhlasu Miroslav Konvalinka²⁰. Na tomto ostrově se domorodí havajští obyvatelé snaží o zachování svého původního jazyka a s ním i havajských tradic a kultury pomocí základní školy. Jedním ze dvou úředních jazyků sice havajština je, ale postupem doby začala být vytlačována díky asijským a evropským přistěhovalcům a ustupuje druhému z úředních jazyků – angličtině. Ve většině rodin původních obyvatel už se havajsky nemluví. Děti ale díky škole, kde se

²⁰ Dostupné na URL http://www.rozhlas.cz/svet/portál/_zprava/214723, staženo dne 7. 2. 2010

snaží o zachování havajských tradic, mají možnost se tomuto původnímu jazyku znovu naučit.

V České republice se s imerzními programy můžeme setkat například v česko-německých pohraničních oblastech, kde se na některých školách snaží o využití jak geografické, tak i historické blízkosti obou sousedících národů. Výuka je rozdělená tak, že děti mají vyučující z Čech a zároveň německé učitele. Den je například rozdělen tak, že dopoledne se dětem věnuje německý mluvčí, se kterým děti zásadně komunikují v němčině, odpoledne přichází český učitel, se kterým děti mluví jen česky. Nedílnou součástí vyučování je i vyprávění o tradicích a zvycích druhého národa.

V programu „dorovnávacích tříd“ jsou u škol vytvořeny třídy, ve kterých je dítě doučeno většinovému jazyku. Tento program může fungovat například tak, že v prvním ročníku žáci tráví 90 % výuky s učitelem mluvícím jazykem menšinovým (jazykem žáka – cizince), zbývajících 10 % výuky probíhá ve většinovém jazyce. Ve druhém ročníku je výuka rozdělena rovným dílem na 50 % času výuky v menšinovém a 50 % výuky ve většinovém jazyce. Ve třetím ročníku je už většina (90 %) času výuky realizována ve většinovém jazyce, zbytek v jazyku menšinovém.

Podle J. Kropáčové (2006, s. 55) tento program nemá příliš velkou oblibu u rodičů dětí cizinců, protože trvá poměrně dlouho, než je žák schopný dohnat jazykový handicap, zatímco oni chtějí, aby se dítě nový jazyk naučilo co nejdříve.

Posledním programem podle J. Kropáčové (tamtéž, s. 56), ve kterém je uplatňováno dvojjazyčné vzdělávání, je vyučování, kde vyučovacím předmětem je jazyk menšinový, případně je menšinový jazyk volitelným předmětem. J. Kropáčová v tomto programu vidí problém se zařazením menšinového jazyka do osnov, protože tím narůstá pro žáky počet vyučovacích hodin týdně a také vyvstává problém se vzděláváním učitelů pro tento předmět. Pokud totiž tento předmět vyučuje učitel z většiny, obvykle se tak jedná o výuku formální varianty jazyka, která je skutečnému menšinovému jazyku vzdálena. Příklad můžeme vidět například u nabídky romštiny na českých základních školách.

Česká republika zatím nemá dlouhou historii dvojjazyčného vzdělávání na rozdíl například od Belgie, Holandska a USA, kde mají s dvojjazyčným vzděláváním větší zkušenosti.

2.1.3 Bilingvismus

V české i zahraniční odborné literatuře se můžeme setkat s určitou neukotveností pojmu bilingvismus, protože tento pojem dosud nemá všeobecně uznanou jednotnou definici. Největší rozdíl, na který můžeme v odborné literatuře narazit, je v tom, že někteří autoři pracují s pojmem bilingvismus jako s dvoujazyčností jedince, ke které může dospět, ač sám vyrůstá, či pochází z jednojazyčného prostředí. Bilingvním se tedy stane díky formálnímu vyučování. Odlišný pohled na bilingvismus je takový, že bilingvním jedincem je pouze ten, kdo vyrůstá v dvoujazyčném prostředí, tedy kdy každý z rodičů mluví jiným mateřským jazykem. Někteří autoři používají pro tento případ pojem „přirozený bilingvismus“.

Pro potřeby této práce jsem se rozhodla pracovat s obecnější definicí od autorů Pedagogického slovníku J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše (2003, 25). Podle tohoto slovníku můžeme slovo bilingvismus zaměnit se slovem dvojjazyčnost, což je schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. „*V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka. Z pedagogického hlediska je bilingvismus důležitý zvláště v těch teritoriích, kde se souběžně používají dva jazyky, a kde se proto také vyučují ve školách (např. německo-francouzských bilingvismus ve Švýcarsku).*“ V případech, kdy jedinec vyrůstá v rodině, ve které každý z rodičů mluví jiným mateřským jazykem, budu v této práci používat pojem **přirozený bilingvismus**.

2.1.3.1 Typy bilingvismu

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým dělením a typy bilingvismu, protože se na něj dá nahlížet z vícero úhlů pohledu a může se vyskytovat v mnoha varietách. Rozhodla jsem se uvést základní dělení, jehož autorkou je A. Hudáková. Ta ve svém článku Bilingvismus z pohledu rodičů v Info Zpravodaji (2001, č. 4, s. 7) dělí bilingvismus do několika skupin. Bilingvismus podle A. Hudákové můžeme dělit na

kolektivní a individuální. Toto dělení se týká počtu jedinců, kteří jsou do tohoto jevu zahrnuti. S bilingvismem kolektivním se setkáváme v situacích, kdy všichni členové (většina členů) společnosti jsou bilingvní. Například se vyskytuje v zemích, které mají více oficiálních jazyků. O kolektivním bilingvismu hovoříme také v souvislosti s menšinovými komunitami, jejichž jazyk není oficiálně uznáván a jejichž členové jsou nuceni naučit se jazyk většiny. Do tohoto typu by spadaly například vietnamské či polské komunity žijící v České republice. Vzdělávání členů těchto komunit probíhá buď jednojazyčně, nebo dvoujazyčně. Této problematice se věnuje kapitola 2.1.1 a kapitola 2.1. 2.

U individuálního bilingvismu jsou bilingvní pouze jednotlivci. Jsou to například případy, kdy jedinec pochází ze smíšeného manželství rodičů různé národnosti. Podle jazyků, kterými jedinec hovoří, mají rodiče dítěte na výběr, zda svého potomka nechají vzdělávat pouze ve většinovém jazyce nebo využijí nabídky dvojjazyčných škol, které bývají často placené a finančně velmi náročné.

Další dělení bilingvismu podle A. Hudákové (tamtéž) je dělení na **bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků a bilingvismus vyvážený.** Toto rozdělení se týká jazykové kompetence jedince v obou jazycích. U bilingvismu s dominancí jednoho z jazyků není znalost jazyků vyrovnaná. Osvojení obou jazyků nemusí probíhat na všech úrovních (porozumění mluvené řeči, produkce mluvené řeči, čtení a psaní). Například mnoho jazyků světa psanou formu nemá, a přesto existují rodilí mluvčí těchto jazyků. Jedinec, který ovládá oba jazyky na stejné (podobné) úrovni je příkladem bilingvismu vyváženého. Takový případ se nejčastěji objevuje u dětí ze smíšených manželství, kdy oba rodiče jsou rodilí mluvčí svého jazyka a dítě je vystaveno oběma jazykům relativně stejnou měrou.

Pokud se blíže zaměříme na to, kdy bilingvismus u jednotlivce vzniká, můžeme bilingvismus dělit na **simultánní a sekvenční.** U simultánního bilingvismu se jedinec učí oba jazyky současně (ve stejnou dobu). Dětem, které patří do této skupiny, nedělá problém vzdělávání jen v jednom z těchto dvou jazyků, protože mají oba z nich od ranného dětství ukotvené tak, že rozeznají, v jakých situacích a s jakými osobami

používají který z jazyků. Takovými dětmi jsou i děti z jednojazyčných rodin, které vyrůstaly od útlého dětství s jinojazyčnou chůvou, která na ně mluvila jen svým mateřským jazykem. S tímto případem jsem se osobně setkala, když dcera mých známých z Ameriky dostala ve třech letech českou chůvu, která s ní trávila 6 hodin denně 4 dny v týdnu a mluvila na ní pouze česky. Holčička byla po jednom roce schopná s chůvou komunikovat česky a se svými rodiči komunikovala bez problémů anglicky. U bilingvismu sekvenčního se jedinec učí druhý jazyk až ve chvíli, kdy první jazyk už ovládá.

J. Štefánik (2000, 24 – 25) u otázky, kdy bilingvismus u jednotlivce vzniká, přináší hlubší dělení z pohledu věku, ve kterém si dítě jazyk osvojuje. Mluví o čtyřech skupinách: bilingvismus **infantní** (u malých dětí), **dětský** (u starších dětí), **adolescentní** (u dospívajících) a **dospělý** (u dospělých mluvčích). V případě infantního bilingvismu si dítě osvojuje jazyky současně od narození, splňuje tak zároveň podmínky simultánního bilingvismu, které navrhuje A. Hudáková, jak je zmíněno výše. O dětském bilingvismu mluvíme, když si dítě oba jazyky osvojuje postupně, což splňuje podmínky sekvenčního bilingvismu dle A. Hudákové. V obou těchto případech je mluvčí schopen stejně nebo velmi podobně napodobit výslovnost rodilých mluvčích obou jazyků, což se u dalších dvou skupin mluvčích dosáhnout nedaří. E. Harding – Eschová a Philip Riley ve své knize Bilingvní rodina (2008, s. 62) zmiňují, že u lidí, kteří se naučí druhému jazyku v pozdějším než dětském věku, provází získanou dvoujazyčnost cizí přízvuk. E. Harding – Eschová a Philip Riley (tamtéž) také mluví o tom, že dítě je schopno naučit se druhý jazyk podivuhodně rychle, pokud je mu vystaveno. Stejně tak ho ale rychle zapomene, pokud ho přestane používat.

Posledním dělením bilingvismu podle A. Hudákové (2001, č. 4, s. 8-9) je rozdělení bilingvismu na **přirozený** a **umělý**. Toto dělení se týká prostředí a způsobu, kde a jak se jedinec jazykům naučil. V případě, že se mluvčí učí oba jazyky v přirozené komunikaci bez formálního vyučování, jedná se o bilingvismus přirozený. Pokud se ale mluvčí učí druhý jazyk ve formálním vyučování ve škole, mluvíme o bilingvismu umělém (školním).

2.1.3.2 Určení mateřštiny u bilingvního jedince

Pokud se zeptáte bilingvních jedinců, jaký z jazyků, které ovládají, je jejich mateřský, mnoho z nich bude mít problém na tuto otázku odpovědět. Jsou ale situace, pro které je tato odpověď podstatná. Taková situace může nastat například v momentě, kdy má být rozhodnuto, kterým jazykem bude příslušník jazykové menšiny vzděláván. A. Hudáková ve svém článku v Info Zpravodaji (2001, č. 4, s. 7) cituje autorku Skutnabb-Kangas, která je své knize *Menšina, jazyk a rasismus* vymezuje čtyři kritéria, podle kterých je možné mateřský jazyk definovat.

Prvním kritériem, které je nejvíce používáno v sociologii, je **kritérium původu**. To se dále dělí podle toho, zda bereme mateřský jazyk jako ten, kterým mluví matka jedince, popřípadě osoba, která se na výchově jedince nejvíc podílela, nebo zda je důležitější fakt, který z těchto dvou jazyků se jedinec naučil jako první. Druhým kritériem je **kritérium kompetence**. Pro to je zejména důležité, který z jazyků umí mluvčí nejlépe. S tímto kritériem nejčastěji pracují lingvisti. **Kritérium používání** (funkce) je třetím kritériem. Určuje se podle toho, který jazyk jedinec používá nejvíce. Nejčastěji s ním pracují sociolingvisti. Jako čtvrté kritérium určila Skutnabb-Kangas **kritérium identifikace**. To se dále dělí na identifikaci vnitřní a vnější. **Identifikace vnitřní** je vlastní identifikace jedince s mateřským jazykem, zatímco pokud je mateřský jazyk připsán jedinci prostřednictvím jiných lidí (rodilými mluvčími daného jazyka), mluvíme o **identifikaci vnější**.

Například v oblastech česko-polského pohraničí mohou být tato kritéria vodítkem při rozhodování, v jakém jazyce a na jaké škole by měl být česko-polsky bilingvní jedinec vzděláván.

Je proto důležité tato kritéria vzít v potaz, aby možné nesprávné rozhodnutí nemělo na jedince zbytečně negativní vliv, neztěžovalo mu tak jeho nástup na základní školu a začleňování do kolektivu svých spolužáků.

2.1.3.3 Bilingvní výchova ve smíšených manželstvích (přirozený bilingvismus)

Jak jsem se již zmínila výše, s přirozeným bilingvismem se můžeme setkat v rodinách, ve kterých každý z rodičů hovoří jiným jazykem. Zásadní moment v životech rodin

nastává ve chvíli, kdy do rodiny přibudou potomci. Rodiče musí řešit otázku, jakým způsobem bude probíhat výchova jejich dětí. I když se v dnešní době stává bilingvní výchova stále více populární a nemálo rodičů si ji volí, ač nežijí ve smíšeném manželství, řada rodin, kde vychovávají své děti v přirozeně dvojjazyčném prostředí, pochybuje o správnosti této výchovy.

U rodičů ze smíšených manželství se můžeme setkat s obavami, že se jejich dítě nenaučí pořádně ani jeden jazyk. K. Doskočilová ve svém článku²¹, který můžeme najít mezi publikacemi na portálu Ústavu jazyka českého, uvádí, že tento názor není sdílen odborníky, kteří ho vyvrací a zdůrazňují fakt, že je pro dítě zcela přirozené naučit se zároveň dvěma nebo více jazykům. Zdůrazňují také to, že je pro dítě důležité, aby si daný jazyk spojovalo s určitou situací nebo osobou. Je tak podstatné, aby se rodiče rozhodli, v jakých situacích budou s dítětem komunikovat v kterém jazyce. Také by měli dbát na to, aby byli důslední, protože dítě, které se učí svůj první jazyk, nechápe, že existují různé, vzájemně nesrozumitelné jazyky. Rodiče by se neměli zaleknout toho, že se dítěti budou jazyky nejdříve plést, protože kolem třetího roku věku se je naučí odlišit. Jak jsem se již zmínila v předchozí kapitole, problém nemají bilingvní děti ani ve škole, ve které probíhá výuka jen v jednom z jazyků, které ovládají. Pokud rodiče dodržují pravidlo, že každý z nich mluví na dítě jen svým jazykem, dítě pak nemá problémy oba dva jazyky od sebe oddělit a používat jen jeden z nich.

Další problémová situace může nastat, když jeden z rodičů nerozumí jazyku svého partnera a obává se, že tento fakt později bude mít neblahý vliv na jeho vztah s potomkem. Největší obavou je „tajná komunikace za zády“ mezi jedním z rodičů a dítětem. Tuto obavu není jednoduché vyvrátit. Musíme si ale přiznat, že tato situace může nastat i v případech, kdy oba rodiče mluví stejným jazykem. A tak celý tento problém spadá spíše do sfér problematiky vzájemné důvěry a vyrovnaných vztahů v rodině.

I přes řadu pochybností o tom, jak správně dvojjazyčně vychovávat své dítě, můžeme najít na internetu k tomuto tématu příspěvky, ze kterých je patrné, že dvojjazyčná

²¹ Dostupné na URL <http://ucjtk.ff.cuni.cz/publikace/23-02/kolikreci.htm>, staženo dne 7. 2. 2010

výchova se v České republice stává zcela běžným a žádoucím jevem. V budoucnu se tak budeme stále častěji setkávat s bilingvními dětmi.

2.2 Vymezení multikulturní výchovy

S pojmem multikulturní výchova v rámci vzdělávání jsme se u nás začali setkávat v 90. letech minulého století, kdy se objevila snaha o zlepšení vzájemného mezilidského soužití, které bylo ovlivněno proměnou vztahů ve společnosti a nárůstem různorodosti národnostního, etnického a kulturního složení obyvatelstva u nás. Považuji za důležité, v rámci tématu, kterému se diplomová práce věnuje, multikulturní výchovu zmínit a přiblížit, jakým způsobem je multikulturní výchova zakotvena ve školských dokumentech a jakým způsobem by měla být realizována v praxi.

V odborné literatuře se můžeme v souvislosti s multikulturní výchovou setkat také s pojmem **interkulturní vzdělávání**.

Pedagogický slovník (Průcha J., Walterová E., Mareš J., s. 2003) chápe interkulturní (interkulturální) výchovu jako synonymum slova multikulturní výchova. Podle D. Moree (2008, s.11) bychom však měli chápat interkulturní vzdělávání širěji než obvykle užívaný pojem multikulturní výchova. *„Interkulturní vzdělávání vnímáme jako jednu z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, založené na principu rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin. Obecným cílem interkulturního vzdělávání je zprostředkovat reflexi vlastního kulturního ukotvení, ale i porozumění odlišnosti, rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci v situaci neustále se zvyšující diversity ve společnosti a otevírat cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa. Interkulturní vzdělávání zároveň usiluje o zmírnění napětí ve společnosti a podporu nestereotypního pohledu na všechny její členy.“*²² Podle M. Bartoňové, která se ve svém příspěvku na webových stránkách Masarykovy univerzity²³ věnuje multikulturní výchově, by měla interkulturní společnost aktivně podporovat vzájemné soužití mezi majoritou a menšinami. Měla by respektovat

²² Moree, D. *Než začneme s multikulturní výchovou*, s. 11

²³ Dostupné na URL <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=457>, staženo dne 31. 1. 2010

odlišnosti a jinakost by měla být postavena na vzájemné toleranci a rovnosti příležitostí. V neposlední řadě by se interkulturní společnost měla snažit řešit konflikty.

Multikulturní výchova se stala pevnou součástí Rámcovém vzdělávacím programu pro základní a gymnaziální vzdělávání dne 1. ledna 2005, kdy vstoupila v platnost v rámci nových principů kurikulární politiky a skrze ně se dostala do příslušných vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic.

J. Průcha (2006, s. 25) vystihuje ve své knize důležité body, které se týkají problematiky zahrnutí multikulturní výchovy do školního vzdělávacího programu. Uvádí, že základní a střední školy mají povinnost zahrnout prvky multikulturní výchovy do svých školních vzdělávacích programů. Multikulturní výchova je jedním ze šesti průřezových témat, což znamená, že není samostatným předmětem, avšak má vazbu na obsah konkrétních vyučovacích předmětů. Závazné je pro multikulturní výchovu jen to, že musí být zařazena v 1. a 2. stupni základní školy, ale každá škola má svobodu v rozhodnutí, jakým způsobem a v jaké časové dotaci v jednotlivých ročnících bude realizována, což každá škola konkretizuje ve svém školním vzdělávacím programu.

J. Průcha uvádí ve svém článku na Metodickém portálu RVP obecnou definici cílů multikulturní výchovy. Podle něj by multikulturní výchova „měla vést žáky k tomu, aby si osvojovali tzv. **interkulturní kompetence**, tedy takové znalosti a postoje, které by v nich vypěstovaly chápání kulturních specifit příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerantní postoje k těmto odlišnostem.“²⁴

Podle internetového portálu Czech Kid²⁵ můžeme na cíle multikulturní výchovy nahlížet ze dvou pohledů. První z nich se snaží předávat informace o těch druhých, tedy menšinách a jiných kulturních skupinách. Naše snaha se tak zaměřuje na to, abychom maximálně přiblížili kulturu a životní styl těchto skupin, zároveň bychom se měli také pokoušet o jejich lepší pochopení.

²⁴ Dostupné na URL <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>, staženo 7. 2. 2010

²⁵ Dostupné na URL <http://www.czechkid.cz/si1390.html>, staženo 7. 2. 2010

V druhém možném přístupu se snažíme nahlížet na každou situaci z pohledu nejen majoritní společnosti, ale také z perspektivy druhé strany, tedy ze strany menšiny. Cílem je vést dialog založený na zkoumání a nahlížení na události z různých pohledů.

Co se týče multikulturní výchovy, zásadní problém, který vyvstává s povinností zahrnout její prvky do výuky, je ten, že řada pedagogů nebyla na její výuku během svého studia připravována a doposud nemají dostatek vhodných metodických materiálů a postupů, jak tuto novou součást vzdělávání realizovat. Některé pedagogické fakulty nabízejí multikulturní výchovu jako volitelný předmět. Otázkou ale zůstává, jestli by to nemělo být pevnou součástí vzdělávacích programů pedagogických fakult, jelikož se naše školy stávají víc a víc multikulturní a podle tendencí se tento trend v příštích letech nebude měnit.

V této kapitole jsem pojednala přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice. V kapitole 2. 1, jsem se zaměřila na přístupy ve vzdělávání dětí cizinců z hlediska vyučovacího jazyka, přiblížila jsem jednojazyčné a dvojjazyčné vzdělávání dětí cizinců a dále bilingvismus. V kapitole 2.2, jsem přiblížila multikulturní výchovu a popsala blíže její roli v ŠVP.

Následující kapitola se bude zabývat kompetencemi učitele v souvislosti s výukou dětí cizinců na českých školách. V kapitole 3. 1 pojednám kompetence komunikační, kapitola 3. 2 se zaměří na kompetence hodnotící a v kapitole 3. 3 přiblížím problematiku začlenění žáka – cizince do výuky.

3 Kompetence učitele v souvislosti s výukou dětí cizinců na českých školách

Ve školách v České republice se můžeme setkat s mnoha učiteli a ač by všichni měli být pedagogicky vzdělaní, nenajdeme stejné dva. Každý má totiž své jedinečné vlastnosti a svou osobnost, tudíž každý bude se svými žáky komunikovat jiným způsobem. Pokud se však učitel setká s žákem – cizincem, který nemluví česky, bude muset dodržovat určitá pravidla a zásady, aby vzájemná komunikace byla co nejsnazší a nejefektivnější a aby žák vstup na českou školu vnímal do nejpozitivnější. Zároveň každý učitel bude stát před problémem, jakým způsobem žáka – cizince hodnotit.

V této kapitole se zaměřím na kompetence, které by každý učitel měl mít při práci s žáky – cizinci, který nemluví česky. V kapitole 3.1 se blíže podívám na kompetence komunikační. Komunikace je totiž jedním z předpokladů pro to, aby začlenění žáka do třídy proběhlo co nejsnadněji. Do školní komunikace zahrnu i komunikaci mezi školou, žákem a rodiči. Věnovat se budu také tomu, jakých chyb při komunikaci se žákem - cizincem se můžeme dopustit.

Kapitola 3.2 se věnuje kompetencím hodnotícím. Pojednává, jak tyto kompetence při hodnocení žáka – cizince stanovují vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a jaké má samotný učitel v této problematice možnosti.

V kapitole 3.3 se budu věnovat problematice začleňování žáka do třídy. Představím, s jakými problémy se učitel a žák mohou setkat a podle čeho by škola měla postupovat při výběru ročníku, do kterého žáka – cizince zařadí. Domnívám se, že toto je jedna z fatálních otázek, která při vstupu žáka – cizince na školu musí být řešena co nejcitlivěji, aby bylo zajištěno co nejpřirozenější a nejsnadnější začlenění žáka do třídy a jejího kolektivu.

3.1 Kompetence komunikační

Není výjimkou, když při vstupu žáka – cizince do české školy, nemá žák žádný jazykový základ v českém jazyce. Dítě je často schopné dorozumět se pouze jazykem,

který ve třídě, případně ve škole, nikdo neovládá. Zůstává tak pouze na snaze a trpělivosti každého zúčastněného jedince při pokusech o komunikaci. Tato situace je náročná jak pro dítě, tak pro samotného učitele, který má na starosti nejen žáka – cizince, ale často přes dvacet dětí ve třídě, kterým se musí také věnovat.

Ve své praxi jsem se setkala s případem, kdy první školní den, těsně před vstupem žáků prvních tříd do třídy, přijal pan ředitel na poslední chvíli novoužačku z Číny. Nikdo na tuto situaci nebyl připraven. Ani dívka, která pobývala do té doby v České republice jen zhruba měsíc a neuměla ani slovo česky, ani paní učitelka, která o možném nástupu novéžačky nevěděla, a neměla tak možnost se na tuto situaci nijak přichystat. Společně se stresem z prvního školního dne tak paní učitelce přibyla starost o tutožačku. Jsem si jistá, že tento případ není u nás ojedinělý. Vystává tak otázka, jak se může pedagog na takovou situaci připravit.

Nejideálnější, minimálně pro prvopočáteční komunikaci mezi školou a rodiči, je komunikovat prostřednictvím tlumočníka, který zajistí, že všechny potřebné informace o chodu školy, pravidlech a školních povinnostech, které platí pro rodiče, budou srozumitelně předány. Tento krok může všem ušetřit celoroční problémy. Škola může o finanční pomoc zažádat nevládní organizace nebo zkusit vyhledat, zda MŠMT nenabízí nějaký grant pro tuto oblast na svých webových stránkách.

J. Šindelářová²⁶ se ve svém internetovém článku publikovaném na Metodickém portálu RVP věnuje problematice připravenosti učitele na práci s žákem – cizincem hlavně z hlediska jazykové stránky. Vystihuje potřebu vybavit učitele jazykovým a sociokulturním minimem, aby mohl řešit sociologicko-pedagogicko-komunikační problémy, které plynou z řečové bariéry a nízké komunikace v češtině u velkého počtu dětí cizinců na základních školách. Díky tomuto sociokulturnímu minimu lze podle J. Šindelářové zlepšit předpoklady ke vzdělávání u žáků – cizinců.

²⁶ Dostupné na URL <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUI/7177/UVOD-DO-PROBLEMATIKY-ZACLENOVANI-ZAKU-%E2%80%93-CIZINCU-DO-VYUKY.html/>, staženo 7. 2. 2010

Šindelářová (tamtéž) upozorňuje na to, že při samotném vyučování a komunikaci s žákem – cizincem učitel pomůže, pokud získá informace o mateřském jazyce cizinců. Zároveň je výhodou, pokud se učitel postaví k výuce českého jazyka jako z pozice cizince, pro kterého je český jazyk jazykem cizím. I proto by měl při komunikaci s žákem – cizincem učitel dbát na to, aby mluvil jasně a správně artikuloval. Šindelářová (tamtéž) upozorňuje na nutnost, aby učitel stál vždy tak, aby měl žák možnost odezírat učiteli z úst. Zároveň by měl učitel volit slova více frekventovaná, díky čemuž se žák dříve začne orientovat v instrukcích, které učitel třídě dává.

Je patrné, že J. Šindelářová klade na pedagogy velké nároky a požadavky, aby byly schopni poradit si v situacích, kdy jim do třídy přijde žák – cizinec, který nemluví česky. Zaměřuje se na to, jak postupovat v samotných počátcích a zdůrazňuje důležitost správného předání základů českého jazyka.

Pro komunikaci s žákem – cizincem lze také v některých případech využít **zprostředkujícího jazyka**. Jde o situace, kdy žák i učitel ovládají společný jazyk, který se ale liší od jazyka vyučovacího a zároveň žákova jazyka mateřského. Tato strategie v komunikaci mezi vyučujícím a žákem může zároveň přispět k získání respektu u spolužáků, když vidí, že je jejich nový spolužák je schopný komunikovat v dalším jazyce. Této strategie nelze ale využívat napořád, žákova motivace k učení se českému jazyku by totiž mohla opadat a spoléhal by se jen na zprostředkující jazyk při komunikaci s učitelem.

Při práci s žákem cizincem se můžeme dopustit **chyb v komunikaci**, jelikož při ní používáme všichni nějaké stereotypy a navyklé způsoby (to platí i pro komunikační stereotypy určitých kultur). Některé minority (menšiny), které žijí na našem území, nejsou od nás ve vnějších znacích příliš odlišné. I v případech, kdy cizinec ovládá český jazyk perfektně, můžeme často pociťovat, že si nerozumíme, protože náš komunikační styl naráží na určité odlišnosti, která se neodstraní jen tím, že se cizinec naučí náš jazyk. Díky odlišnostem může dojít k nedorozuměním, které se mohou vyhrotit až zaujatím postoje, že se druhá strana nechce přizpůsobit, protože se chová jen podle svého. Je

otázkou, jakou roli v těchto případech nedorozumění hraje kulturní původ člena minority.

J. Průcha ve své knize Multikulturní výchova, příručka (nejen) pro cizince (2006) nabízí předpoklad, že příbuznost či vzdálenost jazyků a kultur hraje v kooperaci českých učitelů s žáky – cizinci důležitou roli. Podle něj bude tato kooperace snadnější s žáky pocházející např. ze Slovenska či Polska (žáci slovanského původu) než s dětmi vietnamskými či kazašskými. Zároveň však podle Průchy záleží na individuálních zvláštностech každého žáka.

Podle T. Šiškové (2001, s. 13) dochází k chybám v komunikaci proto, že při komunikaci očekáváme od druhého člověka určitý způsob reagování, jednání, na které jsme zvyklí podle našich norem a hodnot. Náš často neuvědomovaný postoj může při komunikaci s příslušníkem minority způsobit negativní reakce druhých, které jsme způsobili, aniž bychom to měli v úmyslu.

Proto bychom si při komunikaci se žákem – cizincem měli dávat pozor na to, že naše chování či reakce může být žákem pochopena jinak. To samozřejmě platí i v opačném případě. Je proto velice důležitá vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem, pokud je to možné, při které je zapotřebí snažit se zjistit, zda kultura, ze které žák pochází, nemá určitá specifika a odlišnosti v chování a v komunikaci, aby se tak mohlo zabránit případným nedorozuměním.

3.2 Kompetence hodnotící

Učitelé často řeší problém s hodnocením žáků - cizinců, kteří dostatečně neovládají český jazyk. Tomu, jaké mají žáci – cizinci při hodnocení nároky na úlevy a jaké kompetence při hodnocení mají učitelé, se věnuje tato kapitola.

Metodické pokyny vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy²⁷ (nový školský zákon, §15 odst. 9) ukládají, že *„tři po sobě jdoucí pololetí po zahájení docházky do školy v České republice se vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého*

²⁷ Dostupné na URL <http://zakony-online.cz/?s122&q122=all>, staženo 7. 2. 2010

jazyka za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka.“ Žák – cizinec pak není tři po sobě jdoucí pololetí klasifikován z českého jazyka a při hodnocení jeho výkonu v jednotlivých předmětech pedagog musí zohlednit úroveň znalosti češtiny. Vystává však otázka, zda je možné, aby žák - cizinec, který na konci školního roku nebyl klasifikován z nějakého předmětu, mohl postoupit do dalšího ročníku, protože by mělo platit, že žák, který je na konci druhého pololetí neklasifikován, musí opakovat ročník. I v případě žáka – cizince by měl zákon platit stejně jako pro ostatní žáky, kteří musí pro postup do dalších ročníků úspěšně absolvovat ročník předchozí. Je tedy zřejmá určitá nejasnost ve výkladu zákona, který ukládá, jak může být žák – cizinec hodnocen. Řešením pro školy, které navštěvují žáci – cizinci, by mohlo být vypracování individuálních vzdělávacích plánů pro žáka – cizince, díky němuž by každý učitel musel při hodnocení přihlídnout k reálným možnostem každého žáka a k jeho individuálnímu posunu od začátku školní docházky v rámci stanovených cílů.

Bavíme –li se o samotném hodnocení, je pro učitele zpočátku roku při interakci se žákem - cizincem výhodné využívání symbolického hodnocení, postupně do něj lze zahrnovat i hodnocení slovní. U toho lze také zůstat při hodnocení v pololetí či na závěr školního roku, jelikož to umožňuje školský zákon č. 561/2004 Sb.. Ten v odstavci § 51, udává, že *„hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení může být vyjádřeno buď klasifikačním stupněm, nebo slovně nebo kombinací obou způsobů.“*²⁸ Díky slovnímu hodnocení učitel může uchopit hodnocení konkrétněji, vyjádřit se ke každé hodnocené kompetenci zvlášť a dát určitá doporučení pro nápravu. Slovní hodnocení může mít i velice důležitý motivační dopad pro jedince. Problém, který může nastat, je v interpretaci slovního hodnocení samotným žákem či jeho zákonným zástupcem. Nedostatečná znalost komunikačního jazyka může zapříčinit nepochopení sděleného obsahu, a vést tak k nepříjemným situacím.

3.3 Začleňování žáka – cizince do výuky

Současná situace vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v ČR není jednoduchá a často ani ředitelé škol nevědí, jak si s dětmi cizinci nejlépe poradit.

²⁸ Dostupné na URL <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>, staženo dne 7. 3. 2010

Jedním z klíčových momentů pro tyto děti je to, aby byly zařazeny do odpovídajícího ročníku a aby začlenění do třídy bylo co nejplynulejší. Důležitou otázkou zůstává, podle čeho správně určit, jaký ročník je pro žáka nejvhodnější. Je důležité předejít případným problémům, které by plynuly z toho, že byl žák chybně zařazen do vyššího či nižšího ročníku. Kvůli věkovým rozdílům mezi ním a jeho spolužáky a zároveň vzhledem k stupni obtížnosti probíraného učiva se může stát, že žák nebude mít motivaci jak k učení, tak k začleňování do kolektivu třídy.

Další důležitou otázkou v této problematice je věk žáka, který přichází do české školy. Jinak jsou na tom děti, které nastupují do české školy ve věku předškolním či mladším školním, a děti, které nastupují na druhý stupeň. O tom, jak se řeší obtíže, které jsou s touto problematikou spojené, píše J. Kropáčová (2006, s. 57). Podle ní nejsou v českém školství tyto situace řešeny systémově a k řešení se přistupuje podle aktuální možnosti. J. Kropáčová (tamtéž) upozorňuje na myšlenku K. Kamiše²⁹, který poukazuje na to, že *„pokud se dítě z národnostní menšiny, které neovládá dobře jazyk většiny a vykazuje proto nedostatky ve školní komunikaci ve většinovém jazyce, dostane do prostředí předškolní výchovy ve většinovém jazyce či do prostředí 1. ročníku základní školy, může komunikační deficit vyrovnat. Pokud nastoupí k výuce ve většinovém jazyce až na 2. stupeň základní školy, komunikační deficit již vyrovnat nelze, neboť proces osvojování cizího jazyka je limitován biologicky. V současnosti jsou však takoví žáci zařazováni do české základní školy ne podle toho, jak dobře si již osvojili český jazyk, ale do ročníku odpovídajícího jejich věkové kategorii.“*³⁰

J. Šindelářová uvádí ve svém článku na Metodickém portálu RVP ZV³¹ několik perspektiv, podle kterých můžeme na tuto problematiku nahlížet a podle kterých se můžeme řídit při zvažování, jaký ročník je pro žáka – cizince odpovídající a nejvhodnější pro jeho začlenění do výuky.

²⁹ Kamiš, K. *Uplatňování bilingvizmu v českém jazyce na základní škole*, s. 342

³⁰ Kropáčová, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*, s. 57

³¹ Dostupné na URL <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/7191/ZACLENOVANI-ZAKU-%E2%80%93-CIZINCUI-DO-VYUKY-V-ZS.html>, staženo 7.2.2010

Jednou z možností, jak na tuto problematiku můžeme nahlížet, je z pohledu **věku žáka - cizince**, který je důležitý pro rozvoj jeho komunikačních kompetencí. Podle J. Šindelářové je nejprůzračnější situace, kdy dítě z etnické minority bylo zapojeno do institucionální výchovy již v předškolním věku nebo pokud s jeho výchovou pomáhá český vychovatel, protože ve věku od čtyř do šesti let si dítě nejlépe a nejrychleji osvojuje češtinu. Tak malé děti mívají s komunikací v češtině a se začleněním do nového kolektivu nejmenší potíže a během krátké doby ztrácejí komunikační bariéry.

U starších dětí můžeme narazit na případy, kdy žák – cizinec je intelektově vyspělý stejně, ne-li víc, než jeho čeští spolužáci, ale díky komunikační bariéře není schopen svůj intelekt prezentovat, zapojit se do výuky. Často je tak považován za žáka slabšího a nedostává se mu dostatečně podnětného prostředí či přístupu od učitele.

Motivace žáka – cizince je dalším z důležitých faktorů, které hrají roli při zařazování žáka do ročníku. Děti rodičů, kteří se rozhodli, že v České republice zůstanou dlouhodobě a neplánují návrat do své vlasti, mají lepší motivaci k tomu, aby se český jazyk naučilo dobře. Tito rodiče dětem často najímají české vychovatelky, platí jim doučování a tak jim usnadňují vstup do českého školního prostředí. Samozřejmě ne všechny rodiny mají možnost využít těchto nabídek. Je tomu tak často z finančních důvodů. Proto je důležité, aby měly děti co nejvíce možností kontaktu s českými dětmi i mimo školu.

Rodiny, které jsou v České republice jen přechodně, zájem o češtinu většinou nemají. Řada z nich je ochotna své děti dopravovat do vzdálenějších škol, kde probíhá výuka v jejich mateřštině nebo v jazycích, které jsou pro ně atraktivnější, jako je například angličtina či francouzština. Děti tak přejímají negativní vztah k češtině jako ke komunikačnímu prostředku, zároveň je v těchto případech zřejmá menší vzájemná interakce mezi dětmi z menšinového a většinového prostředí.

To, jak dlouho žák před začátkem školní docházky pobýval v českém prostředí, je podle J. Šindelářové (tamtéž) další z důležitých faktorů ovlivňujících žáka - cizince. **Délka pobytu v České republice** před vstupem do školy tedy hraje velkou roli. Žák – cizinec

může prožít velký stres, pokud je v nové zemi jen krátce a k tomu se musí vyrovnat s obtížemi, které jsou spojené se vstupem do nové školy, kde probíhá výuka v jazyce, kterému nerozumí. Tento stres může zapříčinit uzavření a nekomunikativnost žáka.

Je důležité, aby učitel třídu na příchod nového žáka - cizince připravil. Je potřeba seznámit třídu s kulturními a sociálními odlišnostmi prostředí, z něhož žák pochází. Z pohledu multikulturní výchovy se tato situace dá také dobře využít a dále s ní pracovat. Žák – cizinec by měl dostat sám příležitost k tomu, aby představil českým spolužákům kulturní hodnoty a specifika svého etnika, včetně svého mateřského jazyka a zvyků země svého původu.

J. Šindelářová (tamtéž) tvrdí, že žák, pocházející ze země, kde se mluví slovanským jazykem, bude ve výhodnější pozici, než žák, který ovládá jazyk z jiné jazykové skupiny. S osvojením češtiny by neměli mít výrazné problémy zejména děti mluvící rusky, ukrajinsky, bělorusky nebo srbsky. V nejvýhodnější situaci jsou slovenští žáci. **Mateřský jazyk** dítěte tak hraje velkou roli při samotném začleňování žáka do třídy a kolektivu.

Podle J. Šindelářové se velice osvědčil „**patronát**“ českého žáka se žákem – cizincem při školních i mimoškolních činnostech. Ne vždy by se „patron“ měl vybírat podle nejlepšího prospěchu, ale spíše podle toho, jak je schopný vcítit se do role cizince a jak je ochotný s ním spolupracovat. J. Průcha ve své knize cituje Petra Vodsloně, který říká, že je tato forma asistence pro žáky i pedagoga velice důležitá. Patroni „*pomáhají novému žákovi orientovat se ve škole a v českém prostředí vůbec. Pro učitele znamenají výrazné usnadnění práce, ať už při vyučování, nebo při pohybu nového žáka ve škole. Cizinci se tak snadněji učí jazyk, naše zvyklosti a postupně i učební látku. Žáci pověřeni důležitým úkolem, jímž je starost o cizince, „rostou“, je-li žák – patron správně zvolen.*“³²

Jak je patrné z obsahu této kapitoly, práce učitele s žákem – cizincem není jednoduchá a vyžaduje určitou dávku snahy a vstřícnosti, aby vzájemná spolupráce byla co možná

³² Průcha, J. *Multikulturní výchova, příručka (nejen) pro učitele*, s. 125

nejefektivnější a pro samotného žáka – cizince motivující. Zároveň přítomnost žáka – cizince může být velkým přínosem pro třídu, která se přirozeným způsobem učí komunikovat napříč kulturním a jazykovým rozdílem. Učitel, potažmo vedení školy, má nelehký úkol, kdy při zvažování o nejlepším způsobu hodnocení a zařazení žáka do příslušného ročníku dělá rozhodnutí, které může žáka – cizince ovlivnit na celý život.

Tato kapitola se zaměřila na problematiku kompetencí učitele, a to kompetencí v tom, jak nejlépe s žákem – cizincem pracovat a jak ho hodnotit. O kompetencích komunikačních pojednává kapitola 3. 1, kapitola 3. 2 se zaměřila na kompetence hodnocení a kapitola 3. 3 se věnuje důležité otázce zařazení žáka – cizince do výuky.

Shrnutí teoretické části

Teoretickou část diplomové práce jsem rozdělila do tří kapitol. Ty společně pokrývají vytyčené cíle práce z teoretického hlediska, a to argumentací aktuálnosti řešení problematiky vzdělávání dětí – cizinců na prvním stupni základních škol.

V první kapitole jsem předložila údaje vypovídající o současném počtu žáků – cizinců na českých ZŠ a stavu cizinců u nás vůbec. V první kapitole jsem se dále zabývala nynějším stavem legislativního ukotvení této problematiky.

Přístupům ke vzdělávání dětí cizinců, a to z hlediska jazykového, jsem se věnovala v kapitole druhé.

Ve třetí kapitole jsem pojednala kompetence učitele, které se vztahují k výuce žáků – cizinců, kteří nemluví česky. Blíže jsem se zaměřila na kompetence komunikační a hodnotící a pojednala jsem problematiku začlenění žáka – cizince do výuky.

Ve výzkumné části pojednám problematiku vzdělávání dětí cizinců na prvním stupni ZŠ z praktického hlediska. Prostřednictvím případové studie podložené rozhovory s klíčovými respondenty (žáky – cizinci, pedagogickými pracovníky a ředitelem školy)

vybrané školy a akčním výzkumem podloženým svými zkušenostmi najdu odpovědi na mnou stanovené předpoklady výzkumného šetření.

Výzkumná část

4 Charakteristika a cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného projektu je zmapovat zkušenosti tří stran, které hrají hlavní roli v oblasti vzdělávání dětí cizinců na prvním stupni jedné konkrétní základní školy. Těmito stranami jsou žáci – cizinci vybrané školy, její pedagogové a ředitel školy.

Dílčími cíly práce je:

1. zjistit, jakou podporu učitelé 1. stupně ZŠ od vedení školy při řešení problémů týkajících se vzdělávání žáků – cizinců.
2. zmapovat postavení ředitele ZŠ k problematice vzdělávání žáka – cizince na ZŠ a také zmapovat, jak ředitel školy řeší podporu učitelů prvního stupně pro připravenost na práci s žákem - cizincem. Tyto dva dílčí cíle porovnám, abych dostala obraz o tom, zda jsou zkušenosti a postavení obou skupin, jak pedagogů, tak vedení školy, podobné, protože to vypovídá o tom, zda je problematika vzdělávání dětí cizinců na této ZŠ řešena úspěšně.
3. prozkoumat, jakou roli hraje u žáka znalost/neznalost českého jazyka při vstupu a začleňování do kolektivu třídy na ZŠ a při komunikaci s učitelem.
4. pomocí akčního výzkumu podloženého mými zkušenostmi ze ZŠ zjistit, jakým způsobem může být výuka diferenciována s ohledem na žáka – cizince.

Výzkumné předpoklady diplomové práce

Pro výzkumné šetření formuluji oblasti výchozích výzkumných předpokladů, na které by měla výzkumná část najít odpověď.

Předpoklady se týkají čtyř oblastí. První oblastí je jazyková bariéra, která může žákovi – cizinci znesnadňovat učení. Druhá oblast se týká obtíží v socializaci a vůbec

začlenění do třídy, a to i v případě, že zde není komunikační jazyková bariéra. Třetí oblastí je spolupráce s rodiči žáků - cizinců. Čtvrtá oblast se týká zabezpečení učitelů jak z hlediska přístupných pomůcek a materiálů, tak z hlediska opory od vedení, potažmo ředitele školy.

Výzkumné předpoklady:

- Hlavním problémem, který pociťují žáci při začleňování do české školy je žákova neznalost českého jazyka.
- Děti pocházející ze slovanských zemí se snáze učí českému jazyku, proto nepotřebují výraznější jazykovou podporu.
- Spolupráce školy s rodiči žáků – cizinců je obtížná kvůli jazykové bariéře.
- Žák - cizinec ovládající český jazyk při vstupu na ZŠ má problémy se začleněním do kolektivu kvůli kulturním rozdílům mezi ním a spolužáky.
- Učitelé na sledované škole pociťují oporu ve vedení ZŠ při řešení problematiky vzdělávání dětí cizinců.
- Učitelé na sledované škole mají přístup k dostatku pracovních materiálů pro práci speciálně s žákem – cizincem.

Přístup k výzkumnému šetření

Pro výzkum jsem zvolila postupy kvalitativního výzkumu, který je založen především na případové studii vybrané pražské ZŠ. Tuto školu jsem si zvolila proto, že mezi jejími žáky je řada cizinců a také proto, neboť jsem od školního roku 2009 / 2010 členem jejího pedagogického sboru a mohu se tak dostat blíže k samotným dětem a snáze s nimi navázat kontakt. Zároveň komunikace s učiteli bude snazší, protože jsou mými kolegy, a tak přirozeně padají některé komunikační bariéry.

Případová studie je založena na polostandardizovaném rozhovoru jednak s žáky – cizinci, ale také s pedagogy prvního stupně, a to s třídními učiteli i s dalšími pedagogickými pracovníky, kteří se na vzdělávání žáků – cizinců podílejí v rámci vyučování a zájmových kroužků. V neposlední řadě je případová studie založena na rozhovoru s ředitelem školy. Dále jsem do výzkumu zapojila i vlastní přímé i nepřímé pozorování. V rámci výzkumného šetření jsem analyzovala školní vzdělávací program (ŠVP), abych zjistila, jak je v něm ukotven přístup k řešení problematiky vzdělávání dětí cizinců na této škole.

Studie je doplněna akčním výzkumem, který je založen na mých zkušenostech, jež jsem za dobu své praxe na ZŠ získala. Tento typ výzkumu jsem zvolila, protože *„výsledkem je identifikace problémů a nalézání možností jejich řešení ve výukových situacích, inspirace pro vytváření vhodných výukových situací ve vazbě na cíle klíčových vzdělávacích strategií a jejich realizaci.“* (Hejlová in Spilková a kol., 2004, s. 201). Podle H. Hejlové (Hejlová in Spilková a kol., 2004, s. 201) by měl být akční výzkum *„prováděný učitelem za účelem bezprostředního zlepšení jeho praxe s konkrétní skupinou žáků nebo studentů, kterou současně vyučuje.“* I proto, že na škole, kde jsem akční výzkum dělala, nadále zůstávám pracovat, bylo nalézání možností řešení problémů ve výukových situacích s konkrétním žákem – cizincem pro mě velice přínosné.

5 Případová studie ZŠ

V této kapitole charakterizuji ŠVP, který je také přístupný na webových stránkách ZŠ³³. Dále přiblížím školu, a to její historii a základní statistické údaje o škole.

Z hlediska **historie školy** je zajímavé, že budova ZŠ existuje už od roku 1893, kdy byla postavena pro potřeby nově vzniklého gymnázia, které zde fungovalo až do školního roku 1962 – 1963. V následujícím školním roce se zde usadila základní škola, která tu funguje až doposud.

³³ Dostupné na URL <http://www.londynska.cz/svp.pdf>, staženo dne 3. 3. 2010

Svým současným pojetím vzdělávání patří ZŠ mezi průkopníky moderních metod výchovy a vyučování žáků. Tato škola je jednou z pilotních škol, které realizují vlastní školní vzdělávací program, a to se také pozitivně odráží na práci s cizinci. Díky tomu má škola možnost nastavit si individuální přístup k vzdělávání a hodnocení těchto žáků. Blíže se tomuto tématu budu věnovat dále v této kapitole, kde přiblížím základní pilíře vzdělávacího programu ZŠ.

Tato ZŠ je úplná škola s devíti postupnými ročníky. Na prvním stupni jsou v ročnících zpravidla tři třídy, na druhém stupni pak pouze dvě paralelní třídy. Výjimkou jsou tři třídy devátého ročníku ve školním roce 2009/2010.

Ve škole najdeme 24 tříd, z toho 15 na prvním stupni a 9 tříd na stupni druhém. K budově školy také patří dislokované pracoviště, které se nachází nedaleko od hlavní budovy školy. Na této adrese sídlí dvě třídy prvního stupně.

Ve školním roce 2009/2010 je počet žáků na škole, zahrnující žáky, kteří mají třídy na odloučeném pracovišti, celkem 533.

Děti ze spádové oblasti tvoří okolo 25% z celkového počtu žáků. Zájem o systém vzdělávání na této škole každoročně převyšuje kapacitní možnosti školy, více než polovina hlásících se budoucích prvňáčků tak nemůže být na školu přijata. Díky převyšujícímu se zájmu a faktu, že spádová oblast pro tuto školu není velická, škola má možnost si většinu dětí, které nastoupí do 1. třídy, vybrat.

Na škole je v běžných třídách integrováno 48 žáků se speciálními potřebami učení (SPU, tělesné nebo smyslové vady), v čemž hraje roli i fakt, že je škola bezbariérová. ZŠ se rovněž věnuje mimořádně nadaným dětem, kterým po poradě s pedagogicko psychologickou poradnou zajišťuje individuální vzdělávací plán.

Školu navštěvuje celkem 36 cizinců, z toho jich na první stupeň chodí 16, na druhém stupni je cizinců 20. Národnostnímu složení žáků – cizinců na ZŠ se budu blíže věnovat v kapitole 5. 1.

Na škole pracuje celkem 60 pracovníků, z nichž je 50 pedagogických.

ZŠ nabízí pro své žáky každoročně velké množství zájmových kroužků, např. kroužky sportovní, výtvarné a hudební. V tomto školním roce jich bylo otevřeno 44.

ZŠ následuje program Svobodná základní škola, jakožto školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Svůj ŠVP³⁴ vydala 31. srpna 2009. V tomto dokumentu je mimo jiné uvedeno šest základních pilířů, na kterých školní vzdělávací program stojí. Mezi tyto pilíře patří: **Vzdělávání v souvislostech, Práce s různými zdroji informací, Individualizace vzdělávání, Slovní hodnocení, Partnerské vztahy a Plánování delších časových období.** Z pohledu problematiky vzdělávání dětí cizinců na této škole je každý z těchto pilířů důležitý.

Z výše uvedených pilířů vzdělávání je zřejmé, že škola klade velký důraz na individuální přístup ke každému žákovi a snaží se mu přizpůsobit učivo tak, aby byly zohledněny jeho individuální potřeby. To se týká nejen žáků se specifickými poruchami učení, jinými handicap, či žáků – cizinců, ale i žáků mimořádně nadaných.

Slovní hodnocení zajišťuje zohlednění individuality každého žáka. Dává prostor pro vyjádření míry osobního rozvoje žáka v hodnoceném období, zároveň by mělo dát doporučení a motivaci pro jeho další vzdělání.

Co se týká **vybavení školy**, vybraná ZŠ je po materiálně – technické stránce vybavená nadstandardně. Školní třídy jsou vesměs prostorné a disponují vysokými stropy, které dovolily v každé učebně vybudování vestavěného dřevěného patra s kobercem, které je hojně využíváno při třídních aktivitách a pro hru. Děti tak zde mají příležitost komunikovat jak v rámci výuky, tak při jiných aktivitách. Díky tomuto prostoru mají žáci možnost odpoutat se od školních lavic a cítit se zde jako v bezpečném prostředí připomínajícím domov, což napomáhá ke vzájemné komunikaci mezi žáky.

³⁴ Dostupné na URL <http://www.londynska.cz/svp.pdf>, staženo dne 3. 3. 2010

V budově školy se nachází dvě dobře vybavené tělocvičny a malé hřiště ve vnitrobloku, které je vybaveno umělou lezeckou stěnou a mini basketbalovým hřištěm s košem. Učitelé mají možnost děti vzít pro potřeby výuky, tělesné výchovy či zájmových kroužků do nedalekých rozsáhlých parků. S problémem absence venkovních prostor se potýká jistě mnoho základních škol, které se nachází v samém centru hlavního města Prahy.

Ve škole je zřízena specializovaná počítačová učebna, která je nadstandardně vybavená. Zároveň najdeme počítače v každé třídě. Celkově jich na škole je okolo 100. Žáci tak mají přístup na internet, kdykoliv potřebují vyhledat nějaké informace.

Škola dále disponuje dvěma interaktivními tabulemi Smartboard. Tento počet škola plánuje v brzké době zvyšovat a umožnit tak většímu počtu učitelů možnost s interaktivní tabulí pracovat v rámci výuky.

Škola se již dlouhodobě snaží o otevřenou **komunikaci a spolupráci s rodiči**, protože ji považuje pro efektivní realizaci školního vzdělávacího plánu za nezbytnou. Velký důraz škola klade na informovanost rodičů o plánování, průběhu a výsledcích vzdělávání žáků. Škola přikládá velký význam osobním setkáním zákonných zástupců a pedagogů. V průběhu roku probíhají pravidelně třídní schůzky, jednou do roka mají podobu „tripartitního setkání“, které probíhá za přítomnosti třídního učitele, žáka a rodiče (zákonného zástupce). Toto setkání umožňuje najít a pojmenovat případné problémy žáka a následně dohodnout, jaké konkrétní kroky budou podniknuty pro jejich odstranění.

Další důležitou komunikační cestou mezi školou a rodiči je školní webová stránka, kde škola informuje o plánech výuky jednotlivých ročníků, školních akcích, zadání domácích úkolů a dalších. Najdeme zde také plné znění školního vzdělávacího programu.

Třetím zásadním prostředkem komunikace mezi školou a rodiči je Záznamník z Londýnské. Ten je zkonstruován pro každý ročník zvlášť. Obsahuje nejen listy pro

vzájemnou komunikaci mezi školou a rodiči, ale zároveň dává prostor pro průběžný záznam prospěchu žáka. K tomu slouží úplný výčet všech očekávaných výstupů, kterým se budou žáci v daném roce věnovat. Učitel tak má prostor každého žáka hodnotit podle individuálních vzdělávacích potřeb.

Co se týká **zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, škola zaměstnává dvě speciální pedagožky. Ty se mimo jiné věnují i žákům – cizincům, kteří potřebují individuální pomoc při vzdělávání. Jedná se zejména o žáky, kteří ještě neovládají dostatečně český jazyk. Speciální pedagožky spolupracují s třídními učiteli a věnují se nejen problematice zajištění potřebných vzdělávacích materiálů, ale také společně sestavují individuální vzdělávací plán pro žáky – cizince, kteří ho potřebují. Zároveň mají možnost s dětmi individuálně pracovat a sledovat jejich pokrok či se zaměřit na jejich problematické oblasti. Významnou roli má i blízká spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou.

5.1 Údaje zjištěné rozhovory se žáky školy

Pro výběr výzkumného vzorku pro rozhovory bylo podstatné, že ZŠ navštěvuje nemalé množství zahraničních žáků. Tento fakt je jistě ovlivněn umístěním školy, nacházející se v samém centru hlavního města Prahy. Škola je specifická svým multikulturním složením, žáci – cizinci pocházejí z 15 různých států. Žáků - cizinců je v současné době na škole 36, což je necelých 15% z celkového počtu žáků, kteří navštěvují tuto školu. Každoročně se skladba národností a etnik na škole mění a zároveň narůstá. V následující tabulce je znázorněn počet žáků různých národností na ZŠ ve školním roce 2009 / 2010.

Počet žáků různých národností na vybrané ZŠ ve školním roce 2009/2010															
Stát	Řecko	Spojené království	Gruzie	Kazachstán	Rusko	Srbsko	Slovensko	Bělorusko	Spojené státy	Francie	Chorvatsko	Litva	Makedonie	Ukrajina	Vietnam
Počet žáků	3	1	1	1	4	5	9	1	1	2	2	1	1	3	1

Tabulka 2

Pro podložení aktuálnosti řešení problému se vzděláváním dětí cizinců přikládám údaje ze školního roku 2004/2005, kdy na škole, a to na prvním i druhém stupni celkem, studovalo pouze 14 žáků – cizinců. Je tedy vidět značný nárůst v těchto číslech. Otázkou zůstává, jakým směrem se bude dál škola ubírat a zda se dá předpokládat další nárůst či stagnace v počtu žáků – cizinců na ZŠ.

Případovou studii ZŠ jsem strukturovala do čtyř fází. Každá z těchto fází je důležitá pro zajištění nejpresnějšího a nejvíce odpovídajícího celkového zpracování informací, které se týkají právě situací na ZŠ z pohledu vybraných dětí cizinců. Případová studie tedy zahrnuje identifikační údaje vybraného vzorku, tabulku, přepis rozhovorů a záznam z pozorování při rozhovoru.

Pro potřeby výzkumu jsem vybrala 10 dětí cizinců, které na vybrané škole navštěvují první stupeň. Do výzkumu jsem zahrnula pouze žáky, jejichž oba rodiče jsou cizinci. Při výběru jsem se záměrně snažila získat alespoň jeden vzorek z každého ročníku. Při výběru nehrála žádnou roli národnost žáka ani to, jak dlouho už žák pobývá v České republice, zda se tu narodil nebo zda uměl při vstupu na ZŠ česky. V rámci ročníků byl tedy výběr náhodný.

V tabulce č. 3 jsou předloženy bližší informace o vybraných žácích:

Výzkumný vzorek <i>Výzkumný vzorek tvoří 10 žáků – cizinců z 1. stupně vybrané ZŠ</i>			
žák	pohlaví	Ročník / věk (roky, měsíce)	národnost
Ž. 1	dívka	1. / 7	vietnamská
Ž. 2	chlapec	2. / 7, 7	ruská
Ž. 3	chlapec	3. / 9, 5	ruská
Ž. 4	chlapec	3. / 9, 7	srbská
Ž. 5	chlapec	3. / 9, 6	albánská
Ž. 6	dívka	4. / 10, 6	americká
Ž. 7	chlapec	4. / 10, 1	ruská
Ž. 8	chlapec	4. / 10, 9	srbská
Ž. 9	chlapec	4. / 10, 9	srbská
Ž. 10	chlapec	5. / 10, 7	vietnamská

Tabulka 3

Jelikož řada rodičů žáků – cizinců nemluví česky, od některých z nich není možné získat bližší informace o jejich dětech. Musela jsem tak informace o žácích, které potřebuji pro tento výzkum, získat buď od dětí samotných, nebo od jejich třídních učitelů, kteří tak zároveň poskytli i hodnotící posouzení pozice žáků – cizinců ve třídě i v jejich učení. Také jsem měla možnost nahlédnout do školních dokumentů, zejména katalogových listů žáků, abych potřebné informace o žácích doplnila.

Zjištěné údaje ke každé z případových studií jsou rozděleny do devíti oblastí. Tyto údaje jsem seřadila do úhledné tabulky.

Rozhovor zpracuji u každého žáka zvlášť. V kapitole 5.1.1 převedu výpovědi žáků školy z celkového pohledu do vybraných předpokladů, které obsahově vystihují jejich promluvu.

Rozhovor se žáky probíhal během měsíce února, a to v hodinách dopoledního vyučování v kabinetu učitelů prvního stupně, kde bylo zajištěno soukromí. S každým žákem probíhal rozhovor samostatně a trval vždy do 15 minut. Dopředu jsem měla připravený rámec otázek, který jsem ale podle situace doplňovala dalšími prohlubujícími otázkami. Celý rozhovor jsem zaznamenávala poznámkami na papír do předem připraveného formuláře. Přepisy záznamů výpovědí žáků jsou přiloženy k odpovídajícím případovým studiím.

Rámec otázek pro žáky- cizince:

1. Jak jsi vnímal(a) vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměl(a) česky, jak jsi vnímal(a) neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?
2. Pociťoval(a) jsi pomoc od svých spolužáků, učitelů v začátcích?
3. Našel (našla) jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikoval(a)?
4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při děláních domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

Případová studie č. 1. – vietnamská dívka

škola	ZŠ	ročník	1.
označení žáka	č. 1	věk (r., m.)	7
pohlaví	dívka	národnost	vietnamská

Přehled získaných informací o žákyni

1. Příčina zařazení žáka do ročníku a jeho vstupní komunikační schopnosti v ČJ při vstupu na ZŠ.
Dívka se narodila v ČR, chodila do české mateřské školy. Při vstupu do 1. třídy se zdálo, že česky komunikuje celkem bez problémů, již na začátku první třídy měla dobrý přízvuk. Když něčemu dívka nerozuměla, zeptala se. Vyjadřovala se s menšími gramatickými chybami.
2. Přístup a motivace žáka k učení.
Dívka je pečlivá, zvědavá, do školy chodí ráda.
3. Jazyková a komunikační úroveň žáka dnes.
Dnes nemá problémy s porozuměním všem instrukcím a v komunikaci se spolužáky.
4. Problematické oblasti ve škole, vývoj od počátku školní docházky.
Občas jí dělá problémy skloňování a délka samohlásek. Paní učitelka nevidí výraznou změnu v jejích komunikačních schopnostech od začátku školního roku.
5. Potřeba speciální úpravy učiva, strategie učení.
Není potřeba.
6. Frekvence doučování.
Nechodí na doučování.
7. Začlenění žáka do kolektivu.
Dívka se skamarádila se svým spolužákem, se kterým sedí v lavici. S ostatními dětmi ve třídě také komunikuje, ale je znát její samotářská povaha.
8. Úroveň spolupráce školy s rodiči.

Se školou komunikuje pouze tatínek, a to pouze omezeně.
9. Jiné faktory ovlivňující vzdělávání žáka.

Přepis záznamu výpovědi žáka

1. Jak jsi vnímala vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměla česky, jak jsi vnímala neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?

- Ze začátku, když občas něčemu nerozuměla, tak to bylo těžké, do školy se ale těšila, bavilo ji to, co ve škole dělali (malovali, učili se číst, počítali). Nejtěžší bylo, když nerozuměla paní učitelce a nevěděla, co má dělat. Na mou otázku, zda požádala o pomoc, když nerozuměla, a nebo zda čekala, až jí paní učitelka sama pomůže, sdělila, že se sama přihlásila a zeptala se. Sdělila, že teď už všemu, co říká paní učitelka a co říkají spolužáci, rozumí, takže už nemá problémy.

2. Pociťovala jsi pomoc od svých spolužáků, učitelů v začátcích?

- Paní učitelka jí vždy pomohla, znovu vysvětlila, čemu dívka nerozuměla. Spolužáky ale sama o pomoc nikdy nežádala.

3. Našla jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikovala?

- Dívka mi sdělila, že ze začátku neměla kamarády, protože ne všemu, co říkali, rozuměla. Teď již si podle jejích slov kamarády ve třídě našla. Sama mě upozornila na jednoho spolužáka kamaráda, který s ní sedí v lavici. Podle dívčiných slov se s ním nejvíce kamarádí.

4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při dělení domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

- Rodiče česky moc neumí. Domácí úkoly tedy dělá dívka sama. Když něčemu nerozumí, zeptá se tatínka, ten ale často také nerozumí a nepomůže jí. Některé věci jí však kontroluje, jako třeba matematiku.

Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem

Ze začátku našeho rozhovoru dívka působila velice plaše, na každou otázku odpovíděla stručně, nerozpovídala se, ani když jsem ji pobízela rozšiřujícími otázkami. To mohlo být zapříčiněné tím, že jsem byla pro ni neznámá osoba a rozhovor jsme vedly v pro ni neznámém prostředí kabinetu učitelů, který sám o sobě působí kvůli své dispozici stísněnějším dojmem. Ke konci rozhovoru už bylo vidět větší uvolnění, dívka se usmívala, snažila se nahlížet do mých poznámek, stále ale na mé otázky odpovídala velice stručně.

Závěr případové studie č. 1

Jak žákyně, tak i její paní učitelka se ve svých výpovědích shodly, že nástup do české školy, co se týkalo jazykové oblasti, nebyl pro dívku obtížný. Jelikož nastoupila do školy po absolvování české mateřské školy, čeština pro ni nebyla cizí. Z rozhovorů vyplynulo, že přes občasnou nejasnost významu některých slov dívka neměla větší problémy v komunikaci s učitelem a při plnění zadaných úkolů. Obtížnější však bylo v začátcích začlenění do kolektivu. Podle slov paní učitelky to bylo zapříčiněno hlavně její samotářskou povahou, podle samotné žákyně byl problém v komunikaci díky nedostatečné znalosti českého jazyka. Oba z těchto pohledů na problém při začleňování do kolektivu mohly být v dané situaci možné. Z rozhovorů nevyplynulo, že by potíže se začleněním do kolektivu třídy mohly být zapříčiněny kulturními rozdíly mezi žákyní a jejími spolužáky. Z mého pozorování, které jsem měla příležitost provádět při společných školních aktivitách, se mi dívka zdála více samotářská, jako by žila ve svém světě. Zároveň se bez problémů zapojovala do všech aktivit třídy a působila pozitivně.

Problematickou oblastí u této případové studie je komunikace s rodiči, jejichž znalost českého jazyka je na špatné úrovni. Problém vyvstává jak pro školu, kvůli malému zájmu rodičů o společnou komunikaci, tak pro dívku, která se z důvodu nedostatečné

znalosti českého jazyka rodičů nemůže na ně obracet s problémy s řešením domácích úkolů a jinými záležitostmi spojenými s plněním školních povinností.

Z celkového pohledu dívka s nástupem na českou školu neměla větší problémy. Její jazyková vybavenost byla dostačující pro to, aby paní učitelka pro ni nemusela připravovat speciální výukové materiály a aby se dívka mohla zúčastňovat všech aktivit třídy.

Případová studie – č. 2 ruský chlapec

škola	ZŠ	ročník	2.
označení žáka	č. 2	věk (r., m.)	8, 7
pohlaví	chlapec	národnost	ruská

Přehled získaných informací o žákovi

1. Příčina zařazení žáka do ročníku a jeho vstupní komunikační schopnosti v ČJ při vstupu na ZŠ.
Chlapec se narodil v Rusku, v České republice je od svých 3 let. Chodil do české školky, kde se však česky moc nenaučil. Při vstupu do 1. třídy většinou rozuměl, špatně se ale vyjadřoval, nesprávně používal časování, skloňování, rody, bál se komunikovat s paní učitelkou. Bál se mluvit, protože se styděl za to, že neumí česky stejně jako jeho čeští spolužáci, bál se, že se mu budou spolužáci smát, když udělá chybu.
2. Přístup a motivace žáka k učení.
Chlapec se rád učí, rád se dovídá nové věci, je velice pečlivý.
3. Jazyková a komunikační úroveň žáka dnes.
Dnes chlapec rozumí všemu. Jen výjimečně se musí zeptat na význam některých méně frekventovaných slov. Stále přetrvává problém se skloňováním slov a s délkou samohlásek. Je stále znatelný silný přízvuk.
4. Problematické oblasti ve škole, vývoj od počátku školní docházky.
Problémy jen v hodinách českého jazyka. Stále přetrvává problém se skloňováním slov a s délkou samohlásek.
5. Potřeba speciální úpravy učiva, strategie učení.

Není a nikdy nebyla potřeba.
6. Frekvence doučování.
Během předškolního roku nechodil chlapec do školky, protože se tam nudil. Intenzivně se mu ale věnovala paní na doučování, které měl místo školky až 4x týdně. Doteď má doučování z ČJ až 3x týdně.
7. Začlenění žáka do kolektivu.
Ze začátku měl problémy kvůli své národnosti. Tyto problémy plynuly ze strany rodičů spolužáků, kteří ji přenášeli na své děti. Muselo se to řešit s celou třídou, společně se dělala některá cvičení s prvky multikulturní výchovy. Dnes je vztah se spolužáky dobrý.
8. Úroveň spolupráce školy s rodiči.
Rodiče se se školou snaží komunikovat, mají zájem o spolupráci. Komunikace probíhá v češtině, kterou rodiče ovládají obstojně.
9. Jiné faktory ovlivňující vzdělávání žáka.

Přepis záznamu výpovědi žáka

1. Jak jsi vnímal vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměl česky, jak jsi vnímal neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?

- Ze začátku to bylo hodně těžké, protože ne všemu rozuměl a nikoho neznal. Do školy se ale těšil. Na mou otázku, na co se nejvíc těšil, odpověděl, že se těšil na to, až se naučí číst, aby si mohl číst knížky, stejně jako jeho starší bratr. Nejtěžší bylo mluvit česky s paní učitelkou a spolužáky. Rozuměl většině, ale nerad mluvil nahlas. Chlapec vypověděl, že se mu ostatní spolužáci smáli, když řekl něco špatně. Teď už nepocítuje problémy v českém jazyce, jen občas si není jistý délkou samohlásek.

2. Pocítoval jsi pomoc od svých spolužáků, učitelů v začátcích?

- Pomoc dle slov žáka od paní učitelky moc nepotřeboval. Jen když neznal nějaké slovo, tak se zeptal, co znamená. U spolužáků pomoc nehledal.

3. Našel jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikoval?

- Ze začátku neměl kamarády, protože se mu ostatní smáli, když řekl něco špatně. Teď ve třídě nějaké kamarády má, baví se o počítačových hrách, které hrají. S nikým ze spolužáků se nevidá mimo školu.

4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při dělání domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

- S rodiči mluví jen rusky. Domácí úkoly žák dělá se svou učitelkou na doučování, která k nim domů dochází 3x týdně. Podle žakových slov potřebuje pomoc jen s úkoly z českého jazyka, s ostatními předměty prý nemá problémy a vše v domácích úkolech prý vždy ví.

Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem

Chlapec během rozhovoru působil velice vyrovnaně, na všechny mnou kladené otázky odpovídal bez otálení. I když se některé otázky týkaly jistě nepříjemných pocitů, které prožíval na začátku školní docházky, kdy měl problémy se zařazením do kolektivu, nebyla na něm znát skleslost. Zdálo se, že si z těchto nepříjemných zážitků neodnesl újmu. Žák působil pozitivně, důvěřivě, byl velice komunikativní, nemusela jsem ho pobízet k odpovědím. Ani prostor kabinetu učitelů mu viditelně nevadil, vypadal, že mu tento cizí prostor není nepříjemný.

Závěr případové studie č. 2

Z výpovědí jak paní učitelky, tak samotného žáka plyne, že žák měl ze začátku problémy v komunikaci ve třídě. Tyto problémy podle výpovědí obou stran byly zapříčiněny hlavně kvůli neznalosti českého jazyka. Tento fakt výrazně ovlivnil žáka, který svou třídu nepocíťoval jako bezpečné území, kde by mohl dělat chyby, proto se bál mluvit. Bariéru v komunikaci mezi žákem a jeho spolužáky tvořilo také jisté napětí, které plynulo z nepřijetí ruského žáka rodiči spolužáků, kteří jeho přítomnost ve třídě neviděli ze začátku pozitivně. Tato situace se musela s dětmi řešit, aby se dále toto xenofobní chování neprohlubovalo. Nyní je situace ve třídě jak podle slov paní učitelky,

tak žáka lepší a chlapec je svou třídou již přijímán bez větších problémů. Z této případové studie vyplývá, že je potřeba o rozdílech mezi žáky mluvit, aby se zamezilo možnému nepřijetí jedince ostatními. Je potřeba zapojit do hodin prvky multikulturní výchovy, aby se děti naučily chovat a žít v multikulturním prostředí.

Problémy se začlenění do kolektivu podle mého názoru nebyly v tomto případě zapříčiněné kulturními rozdíly, ale prvoplánovým nepřijetím žáka jeho spolužáky.

Spolupráce rodičů se školou je v tomto případě výborná, chlapec má silnou oporu v pravidelném doučování nejen z českého jazyka, které mu výrazně pomohlo v jeho jazykových a komunikačních schopnostech.

Z mého pozorování při rozhovoru s žákem se potvrdila slova paní učitelky, která zmínila silný přízvuk, který chlapec má, když hovoří česky. Ač je jeho mateřský jazyk také slovanského původu a mohlo by se zdát, že pro žáka nebude osvojení češtiny dělat větší problémy, přízvuk je stále patrný a také přetrvávají problémy s délkou samohlásek v některých slovech.

Během roku a půl, co žák navštěvuje českou školu, chlapec udělal, co se týče jazykových kompetencí, velký pokrok, který sám žák i jeho paní učitelka pozorují.

Případová studie – č. 3 ruský chlapec

škola	ZŠ	ročník	3.
označení žáka	č. 3	věk (r., m.)	9, 5
pohlaví	chlapec	národnost	ruská

Přehled získaných informací o žákovi

1. Příčina zařazení žáka do ročníku a jeho vstupní komunikační schopnosti v ČJ při vstupu na ZŠ.
Do České republiky přišel společně se svými rodiči a sourozencem z Ruska v průběhu září roku 2008, kdy také nastoupil do 2. třídy na ZŠ Londýnská. V Rusku absolvoval první třídu. Při vstupu do školy žák neuměl česky, mluvil, psal pouze rusky (azbukou).
2. Přístup a motivace žáka k učení.
Zpočátku byl hravý. Když nerozuměl, například když si třída děle povídala, tak se nudil. Od začátku se projevoval jako skvělý počtář, český jazyk si osvojoval postupně. Ke konci druhé třídy se již zapojoval do normálního chodu třídy. Žák je velice pečlivý. Když nerozumí, nebojí se zeptat.
3. Jazyková a komunikační úroveň žáka dnes.
Žák udělal obrovský pokrok, mluví sice s ruským přízvukem, ale řekne vše, co potřebuje. Zná již mnoho základních slov, velmi rychle chápe další. Velice se zlepšil v psaném projevu. Přetrvávají obtíže s určováním délky samohlásek, je znatelný přízvuk.
4. Problematické oblasti ve škole, vývoj od počátku školní docházky.
Hlavním problémem bylo psaní, protože se musel učit latinku. Také se objevil problém s tvrdými a měkkými hláskami. Jelikož žák přistoupil do 2. ročníku, nastoupil tak do již „rozjeté“ třídy, velmi těžko se tudíž začleňoval do stávajícího kolektivu, působil introvertně. Od počátku třetí třídy, s rozvojem osvojování si ČJ, si získával větší množství kamarádů a více komunikoval. Nyní je spokojený, komunikativní, je znatelná snaha, že by chtěl ještě více „zapadnout“.
5. Potřeba speciální úpravy učiva, strategie učení.
Zpočátku byly zcela individualizované hodiny ČJ. Paní učitelka používala speciálně upravené listy, jiné písanky. Při společné práci pomáhali spolužáci. Nyní pracuje normálně s ostatními.
6. Frekvence doučování.
Jedenkrát týdně má doučování z ČJ.
7. Začlenění žáka do kolektivu.
Zpočátku s ním nikdo nechtěl být ve skupině, protože v ní nepracoval, velmi těžko se domlouval. Nyní patří mezi tahouny skupiny, ve které pracuje.
8. Úroveň spolupráce školy s rodiči.
Komunikace mezi školou a rodiči je výborná. Otec žáka nejdříve komunikoval jen anglicky, nyní už i trochu česky. Rodiče se velmi zajímají o školu.
9. Jiné faktory ovlivňující vzdělávání žáka.

Žák má staršího sourozence, který je pro něj motivací.

Přepis záznamu výpovědi žáka

1. Jak jsi vnímal(a) vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměl(a) česky, jak jsi vnímal(a) neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?

- Žák se do české školy těšil, trochu se ale bál, že nebude rozumět. To se také potvrdilo, měl problémy s tím, že nevěděl, co paní učitelka říká a co říkají spolužáci, také nemohl nic říct. Dalším důležitým faktem bylo to, že neměl kamarády. Na moji otázku, co dělal, když nerozuměl, žák odpověděl, že nejdříve čekal, až mu to paní učitelka vysvětlí nebo ukáže na obrázku. Později už se přihlásil a požádal paní učitelku o dovysvětlení. Na konci druhé třídy už podle chlapcových slov neměl problém rozumět. Žákovi se doteď těžko určují délky samohlásek a některá slova, která nezná, tak neví, jak se správně píše.

2. Pociťoval(a) jsi pomoc od svých spolužáků, učitelů v začátcích?

- Největší pomoc přicházela od paní učitelky, která se žákovi věnovala. Zadávala mu různé úkoly, aby se naučil česky a také se jí ptal, když něčemu nerozuměl. Někteří spolužáci byli podle chlapce také nápomocní, snažili se ukázat, co mají dělat.

3. Našel (našla) jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikoval(a)?

- Ze začátku žák kamarády neměl, protože neuměl česky. Trvalo dlouho, než si nějaké našel. Teď, když už umí česky, má ve třídě hodně dobrých kamarádů.

4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při dělání domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

- Rodiče česky umí jen trochu, takže nemohou pomoci s úkoly. Když si není něčím jistý, zeptá se paní učitelky, která ho doučuje.

Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem

Jelikož tohoto žáka učím několik hodin týdně v rámci svého učitelského úvazku na ZŠ, žák mě zná a nebyl na něm při rozhovoru znát ostych nebo nervozita. Žák působil velice vyrovnaně, chtěl odpovídat a měla jsem z něj pocit, že ho rozhovor opravdu bavil. Rád se podělil o své zážitky a zkušenosti. Na žákovi je znát, že ho škola baví a že je v ní spokojený. U žáka je slyšitelný přízvuk, česky však mluví jen s menšími chybami.

Závěr případové studie č. 3

Jelikož tento žák nastoupil do třídy, která již rok fungovala a také protože neuměl vůbec česky, byl vstup na školu pro chlapce těžký. Při rozhovorech obě strany potvrdily, že v začátcích napomohla více individualizovaná práce, kdy paní učitelka používala pro žáka speciální pracovní listy, obrázky.

Z rozhovorů také vyplynulo, že trvalo asi jeden rok, než si žák osvojil český jazyk natolik dobře, že neměl problémy zapojit se do normálního chodu třídy a také začlenit se do kolektivu.

Jak žák, tak paní učitelka se shodli, že problémem v českém jazyce zůstávají délky samohlásek, hlavně u slov, která nejsou tak frekventovaná.

Pro začlenění do kolektivu bylo nejtěžší překonání jazykové bariéry. Jakmile ta opadla, žák neměl problémy najít si kamarády.

Případová studie – č. 4 srbský chlapec

škola	ZŠ	ročník	3.
označení žáka	č. 4	věk (r., m.)	9, 7
pohlaví	chlapec	národnost	srbská

Přehled získaných informací o žákovi

1. Příčina zařazení žáka do ročníku a jeho vstupní komunikační schopnosti v ČJ při vstupu na ZŠ.
Žák se narodil v Srbsku, v České republice již chodil do české mateřské školy. Při vstupu do 1. třídy uměl velmi dobře česky, rozuměl většině slov, byl komunikativní.
2. Přístup a motivace žáka k učení.
Již od začátku byl žák velice aktivní, komunikativní, rád na sebe upoutával pozornost druhých.
3. Jazyková a komunikační úroveň žáka dnes.
Mluví bez přízvuku. Ve třetí třídě udělal velký pokrok v gramatice. Chybuje málokdy. Rozumí až na méně používaná slova skoro všemu.
4. Problematické oblasti ve škole, vývoj od počátku školní docházky.
Velké problémy u tohoto žáka nebyly zaznamenány. Pouze při řešení slovních úloh se žák dříve potřeboval ujistit, že rozumí.
5. Potřeba speciální úpravy učiva, strategie učení.
Paní učitelka přistupovala individuálně pouze, když to žák potřeboval, jinak učivo nijak neupravovala.
6. Frekvence doučování.
Nechodí na doučování.
7. Začlenění žáka do kolektivu.
V kolektivu je žák velice oblíbený, skvěle do něj zapadá.
8. Úroveň spolupráce školy s rodiči.
Spolupráce s rodiči je výborná. Rodiče se zapojují i do mimoškolních aktivit a samy přicházejí s nápady. Projevují velký zájem o svého syna.
9. Jiné faktory ovlivňující vzdělávání žáka.
Tráví hodně času se svými kamarády ze školy i mimo školní prostředí.

Přepis záznamu výpovědi žáka

1. Jak jsi vnímal vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměl česky, jak jsi vnímal neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?

- Do školy se žák těšil. Chlapec neměl s českým jazykem problémy, protože chodil již do české mateřské školy a tam se česky naučil. Když narazil na něco, čemu nerozuměl, tak se na to snažil přijít sám, když si i poté nevěděl rady, zeptal se spolužáka nebo paní učitelky, která mu slovo popsala jinými slovy.

2. Pociťoval jsi pomoc od svých spolužáků, učitelů v začátcích?

- Pomoc potřeboval jen, když nerozuměl nějakému slovu. Jinak neměl žádné problémy.

3. Našel jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikoval?

- Kamarády si našel hned od začátku, některé z dětí znal ze školky. Komunikoval s nimi česky.

4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při dělání domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

- Rodiče česky umí, takže když něčemu nerozumí, tak mu pomůžou.

Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem

Tento žák patří také mezi ty, se kterými se setkávám ve třídě během výuky, takže nebyl problém, že by se žák bál se mnou mluvit nebo měl ostych. Chlapec je velice živé dítě, ve třídě patří za baviče, dokáže se ale také ujmout zodpovědnosti. To se také potvrdilo při rozhovoru, kdy na každou otázku odpovídal velmi rozvážně, bylo vidět, že nad odpověďmi přemýšlí.

Chlapec mluví téměř bez přízvuku, velice mě tak vždy překvapí, když se jednou za čas zeptá, co nějaké slovo znamená, protože ani nepředpokládám, že by nerozuměl všemu.

Závěr případové studie č. 4

Podle slov paní učitelky žák neměl s českým jazykem nikdy vážnější problémy, což také potvrdil rozhovor s žákem, při kterém jsme nenarazili na nic, co by mohlo být pro žáka nevýhodou, protože jeho mateřským jazykem není čeština. Jelikož absolvoval již českou mateřskou školu, neměl problémy v komunikaci v češtině. Protože neměl jazykovou bariéru při komunikaci v češtině, neměl ani problémy najít si kamarády a zapadnout do kolektivu.

Jelikož rodiče žáka mluví dobře česky, nenastal nikdy žádný problém v komunikaci s nimi. Také se o ně, ač doma komunikují srbsky, žák může opřít, když si není jistý s domácími úkoly, i těmi z českého jazyka.

Případová studie – č. 5 albánský chlapec

O tomto žákovi se zmíním ještě v rámci akčního výzkumu v kapitole 5. 2.

škola	ZŠ	ročník	3.
označení žáka	č. 5	věk (r., m.)	9, 6
pohlaví	chlapec	národnost	albánská

Přehled získaných informací o žákovi

1. Příčina zařazení žáka do ročníku a jeho vstupní komunikační schopnosti v ČJ při vstupu na ZŠ.
Žák se narodil v Albánii, do české mateřské školy chodil asi 1 rok. Při vstupu do první třídy na ZŠ uměl velice špatně česky, mluvil nesrozumitelně a rozuměl málo čemu. Byl však velmi kontaktní a spokojený, měl chuť se zapojovat.
2. Přístup a motivace žáka k učení.
Ačkoliv mu ze začátku bylo velice špatně rozumět, nevadilo mu ujišťování paní učitelky a dětí, že rozumí správně. Byl spokojený, že ho někdo poslouchá. O

přestávkách kontaktoval děti, ptal se na významy slov, jak se co řekne. Je zvyklý se ptát na to, co nechápe.
3. Jazyková a komunikační úroveň žáka dnes.
Žák již mluví česky celkem plynule. Z přízvuku, který přetrvává, se ale pozná, že je cizinec. Stále méně se ujišťuje o významech slov, promlouvám bez problémů rozumí.
4. Problematické oblasti ve škole, vývoj od počátku školní docházky.
Z počátku měl žák problémy hlavně s písemným projevem, a to s psaním slov a kontrolou správnosti (vynechával písmenka, komolil slova, nesprávně používal diakritická znaménka). Problematické pro žáka bylo také řešení slovních úloh, protože mu dělalo problémy porozumění textu.
5. Potřeba speciální úpravy učiva, strategie učení.
V první a druhé třídě měl žák hodně individualizovanou výuku (hlavně v oblasti ČJ), a to společně s ostatními dětmi cizinci z jeho třídy.
6. Frekvence doučování.
Nechodí na doučování.
7. Začlenění žáka do kolektivu.
Zpočátku bezproblémové, poté se začala objevovat některá kulturní specifika, která musela být řešena společně se třídou, nyní je žák do kolektivu začleněn bezproblémově.
8. Úroveň spolupráce školy s rodiči.
Spolupráce s rodiči je velmi dobrá, tatínek umí česky na velmi dobré úrovni, maminka moc česky nemluví, ale snaží se komunikovat. S žákem doma pracují.
9. Jiné faktory ovlivňující vzdělávání žáka.
Moc nerespektuje ženskou autoritu. V první třídě to dával dost najevo. Nyní to postupně mizí.

Přepis záznamu výpovědi žáka

1. Jak jsi vnímal vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměl česky, jak jsi vnímal neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?

- Když nastoupil do první třídy, uměl česky jen pár slov. Cítil se zmateně. Časem ale češtinu odposlouchal od lidí. Ve druhé třídě podle žáka nastal zlom, kdy začal rozumět většině, co paní učitelka nebo spolužáci říkali.

Nejtěžší bylo pro žáka čtení, doteď s ním trochu bojuje.

2. Pociťoval jsi pomoc od svých spolužáků, učitelů v začátcích?

- Paní učitelka vždy pomohla, když byl nějaký problém. Používala obrázky, na kterých žákovi vysvětlovala, co má dělat. Když žák něčemu nerozuměl, zeptal se spolužáka, když pak nerozuměl, zeptal se paní učitelky.

3. Našel jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikoval?

- Podle žáka byly začátky hodně těžké, když nerozuměl, co spolužáci říkají. Nemohl se s nimi bavit. Nejvíce si rozuměl s dalšími cizinci ve třídě, kteří měli také problémy s češtinou.

4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při dělání domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

- Žák s rodiči mluví albánsky, když si neví rady s domácími úkoly z českého jazyka, tak se nemá koho zeptat, protože rodiče tomu často také nerozumí. I tak maminka vždy kontroluje, aby měl vše do školy v pořádku.

Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem

Tento chlapec je dalším, se kterými se setkávám pravidelně v rámci svého učitelského úvazku. Žák během rozhovoru působil tak, že ho těší, že mi může pomoci s mým výzkumem, cítil se důležitý.

Chlapec je velice upovídaný, i přes gramatické chyby, které jsou v jeho projevu dost časté, mu to nebrání v tom, aby se rozpovídal. Netrápí se tím, že udělá chybu, zřejmě

nezažil pocit ponížení, které by přišlo od lidí, kteří ho obklopují. Působí velice spokojeně.

Závěr případové studie č. 5

Chlapec se ani přes komunikační bariéru, se kterou nastoupil do první třídy, nezalekl a vždy se snažil zapojit se do všech aktivit třídy. To jistě kladně přispělo i k rychlejšímu osvojení českého jazyka. Hnacím motorem byla i snaha porozumět spolužákům a zapojit se do kolektivu třídy. Jazyková bariéra tak hrála velkou roli.

Velkou roli sehrála částečně individualizovaná výuka, kdy paní učitelka připravovala pracovní materiály pro žáky – cizince. Žák se tak neměl čas nudit se nebo cítit se ostrčený a ztracený, když nerozuměl.

Případová studie – č. 6 americká dívka

škola	ZŠ	ročník	4.
označení žáka	č. 6	věk (r., m.)	10, 6
pohlaví	dívka	národnost	americká

Přehled získaných informací o žákyni

1. Příčina zařazení žáka do ročníku a jeho vstupní komunikační schopnosti v ČJ při vstupu na ZŠ.
Dívka se narodila ve Spojených státech amerických, americkým rodičům. Zde také absolvovala první třídu. Po přestěhování do České republiky byla zařazena do ročníku podle věku, tj. do druhé třídy. Při vstupu na ZŠ neuměla vůbec česky, komunikace byla možná pouze nápodobou, posunky a pomocí obrázků. Velice rychle si osvojila základní slovesa a podstatná jména.
2. Přístup a motivace žáka k učení.
Od začátku byla zřejmá snaha o porozumění. To dívce jistě pomohlo osvojit si češtinu rychleji. Dívka je, co se týká školních povinností, velice snaživá a pečlivá.
3. Jazyková a komunikační úroveň žáka dnes.

Během necelých dvou let ušla neuvěřitelný kus cesty. V češtině komunikuje na úrovni roditelého mluvčího. Není znát přízvuk, jen občas udělá chybu ve skloňování. Když narazí na slovo, kterému nerozumí, nebojí se zeptat na význam.
4. Problematické oblasti ve škole, vývoj od počátku školní docházky.
Pouze při vlastním psaní si dodnes občas není jistá skloňováním slov a pády.
5. Potřeba speciální úpravy učiva, strategie učení.
Ze začátku paní učitelka používala obrázky, snažila se mluvit zřetelně a jasně. Občas nejasnosti vysvětlila anglicky. Nyní není speciální úprava učiva potřeba.
6. Frekvence doučování.
Doučování měla po krátkou dobu ze začátku školního roku, kdy nastoupila do 2. třídy.
7. Začlenění žáka do kolektivu.
Dívka se do kolektivu začlenila velice rychle a snadno. V kolektivu je oblíbená.
8. Úroveň spolupráce školy s rodiči.
S rodiči škola komunikuje anglicky a ve vzájemné komunikaci není žádný problém.
9. Jiné faktory ovlivňující vzdělávání žáka.
V porovnání se třídou patří k nadprůměru.

Přepis záznamu výpovědi žáka

1. Jak jsi vnímala vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměla česky, jak jsi vnímala neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?

- Do české školy se dívka moc těšila. Začátky byly těžké, podle slov dívky divné. I tak žákyni škola bavila, protože jí připadalo lepší, co dělali v české škole než v Americe. Nejtěžší ze začátku bylo to, když chtěla mluvit s kamarádkou, ale nešlo to, protože neznala správná slova.

2. Pociťovala jsi pomoc od svých spolužáků, učitelů v začátcích?

- Spolužáci se snažili pomoci, když dívka něčemu nerozuměla. Jedna spolužačka, která umí anglicky, občas nejasnosti přeložila. Paní učitelka používala ze začátku obrázky a popisovala, co děti dělají. Výjimečně na dívku mluvila anglicky.

3. Našla jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikovala?

- Spolužáci se chtěli od začátku s dívkou bavit anglicky, tak nebyl problém skamarádit se s některými. S ostatními se dívka skamarádila, až když se naučila česky.

4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při děláni domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

- Rodiče česky nemluví, dívka domácí úkoly dělá sama. Když něčemu nerozumí, zavolá spolužačku, která jí vždy poradí.

Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem

Dívka působila velice pozitivně, komunikovala se mnou bez problémů. Bylo vidět, že ji rozhovor baví. Na všechny otázky bez problémů odpověděla, nestalo se, že by něčemu nerozuměla. Dívka se nebojí mluvit česky. Při rozhovoru jsem téměř neslyšela cizí přízvuk. To, že dívka je cizinka, se pozná jen z občasných gramatických chyb, například při nesprávném skloňování.

Závěr případové studie č. 6

Dívka, ač nastoupila do české školy až na začátku druhé třídy, se vypořádala s nastalou situací velice dobře. K tomu jistě pomohla paní učitelka, která využívala různých prostředků, aby dívce usnadnila porozumění, jako například obrázky. Jevílo se důležité vypořádat se s odstraněním jazykové bariéry, aby se dívka mohla začlenit do normálního chodu třídy. I když jejím mateřským jazykem není jazyk slovanského původu, během necelých dvou let si český jazyk osvojila na velice dobré úrovni a dokonce není patrný silný přízvuk.

Při začleňování do kolektivu dívce jistě napomohl fakt, že jejím mateřským jazykem je angličtina, spolužáci tak chtěli využít příležitosti procvičit angličtinu s rodilých mluvčím, a s většinou spolužáků tak dívka navázala okamžitý kontakt. Aby zapadla i do zbytku třídy, musela se ale dívka naučit češtinu, z toho vyplývá, že osvojit si jazyk byl důležitý krok pro to, aby se dívka plně začlenila do kolektivu.

Případová studie – č. 7 ruský chlapec

škola	ZŠ	ročník	4.
označení žáka	č. 7	věk (r., m.)	10, 1
pohlaví	chlapec	národnost	ruská

Přehled získaných informací o žákovi

1. Příčina zařazení žáka do ročníku a jeho vstupní komunikační schopnosti v ČJ při vstupu na ZŠ.
Chlapec se narodil v Rusku, do mateřské školy už chodil v České republice. Když nastoupil do první třídy, česky celkem rozuměl, ale bál se mluvit.
2. Přístup a motivace žáka k učení.
Žák je velice snaživý a bez problémů plní školní povinnosti. Hodně a rád čte, a to jak českou, tak ruskou literaturu v azbuce. Když něčemu v češtině nerozumí, zeptá se.
3. Jazyková a komunikační úroveň žáka dnes.
Nemá problémy s komunikací v češtině.
4. Problematické oblasti ve škole, vývoj od počátku školní docházky.
Občas si není jistý správným skloňováním, pády a délkou samohlásek, jinak v žádných oblastech nemá problémy.
5. Potřeba speciální úpravy učiva, strategie učení.
Ze začátku byla občasná potřeba mu nějaké slovo znovu vysvětlit jiným způsobem. Nyní není potřeba učivo upravovat.
6. Frekvence doučování.
Chlapec chodí o víkendu do ruské školy, doučuje se tam ruštinu, azbuku. Na doučování češtiny nechodí.

7. Začlenění žáka do kolektivu.
Žák měl v začátcích problémy zapadnout do kolektivu, protože nemluvil česky. Do kolektivu se dobře začlenil až poté, co se přestal bát mluvit. Nyní je žák ve třídě velice oblíbený.
8. Úroveň spolupráce školy s rodiči.
Rodiče se školou dobře spolupracují. Komunikace probíhá v češtině.
9. Jiné faktory ovlivňující vzdělávání žáka.
Patří k nadprůměru třídy.

Přepis záznamu výpovědi žáka

1. Jak jsi vnímal vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměl česky, jak jsi vnímal neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?

- Když žák nastoupil do první třídy, rozuměl, co paní učitelka říká, ale moc neuměl mluvit. O přestávkách chodil za svými kamarády Rusy z jiných tříd, aby se měl s kým bavit. Nejtěžší ze začátku bylo porozumět ostatním a najít si kamarády. Teď už žák s českým jazykem nemá problémy, jen občas si není jistý délkou samohlásek při psaní a při skloňování slov.

2. Pociťoval jsi pomoc od svých spolužáků, učitelů v začátcích?

- Pomoc žák pociťoval jen od paní učitelky, spolužák sedící vedle něj mu nepomáhal. Ze začátku, když něčemu nerozuměl, tak se bál zeptat, teď už se klidně přihlásí a paní učitelka mu dané slovo dovysvětlí.

3. Našel jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikoval?

- Ze začátku měl žák problémy skamarádit se, protože neuměl mluvit česky. Teď už s tím ale nemá problémy, ve třídě se kamarádí se všemi.

4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při děláni domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

- rodiče umí celkem dobře česky, neovládají ale češtinu tak dobře, aby žákovi pomáhali s domácími úkoly z českého jazyka. S ostatními úkoly, například z matematiky, mu pomáhají.

Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem

Žák mi bez problémů začal vyprávět o všem, co prožíval a prožívá v české škole. Žák byl velice komunikativní a bylo vidět, že ho těší, že se někdo o jeho situaci zajímá. Při rozhovoru jsem si všimla přízvuku, který u žáka stále přetrvává. Občas řekl gramatickou chybu, mluvil ale jinak velice srozumitelně.

Závěr případové studie č. 7

Oba, jak paní učitelka, tak žák, se shodli, že od začátku školní docházky byla žákova znalost českého jazyka celkem na dobré úrovni, téměř všemu rozuměl. Jedinou oblastí, kde měl žák problémy, byla komunikace v češtině, která mu i bránila v navazování kontaktu s ostatními spolužáky. Po odstranění této překážky již žák neměl problémy, a jelikož je ve své podstatě velice komunikativní, našel si ve třídě kamarády.

U žáka je stále slyšitelný silný přízvuk. Žák i jeho paní učitelka se shodli, že přetrvávají problémy s určováním délky samohlásek a skloňováním slov.

Případová studie – č. 8 srbský chlapec

škola	ZŠ	ročník	4.
označení žáka	č. 8	věk (r., m.)	10, 9
pohlaví	chlapec	národnost	srbská

Přehled získaných informací o žákovi

1. Příčina zařazení žáka do ročníku a jeho vstupní komunikační schopnosti v ČJ při vstupu na ZŠ.
Narozen v Praze. Chlapec chodil do české mateřské školy. Do první třídy nastoupil s odkladem. Česky při vstupu do školy žák rozuměl, bál se ale mluvit, dělalo mu problémy se v češtině vyjadřovat, styděl se. Bál se zeptat, když něčemu nerozuměl.
2. Přístup a motivace žáka k učení.
Patří mezi línější děti, neudělá nic navíc a často nedotahuje práci do konce . Je ale velice nadaný na jazyky, které ho baví, i když s češtinou má doteď v určitých oblastech problémy.
3. Jazyková a komunikační úroveň žáka dnes.
Chlapec ztratil ostych, když něčemu nerozumí, něco mu není jasné, nebojí se zeptat. Jinak nemá v komunikaci s učitelkou ani se spolužáky problémy.
4. Problematické oblasti ve škole, vývoj od počátku školní docházky.
Doteď mu dělá problémy slyšet délku samohlásek – sluchová analýza slova, hlavně u slov, která mu nejsou tak známá. Problémy také nastaly u vyjmenovaných slov, dělalo mu obtíže pochopit význam některých z nich a také odvozování slov příbuzných.
5. Potřeba speciální úpravy učiva, strategie učení.
Paní učitelka připravovala speciální domácí úkoly na docvičování problémových oblastí, např. délky samohlásek. Také při hodnocení zohledňovala jeho individuální možnosti.
6. Frekvence doučování.
Nikdy nechodil na doučování.
7. Začlenění žáka do kolektivu.
Žák se do kolektivu třídy začlenil bez větších obtíží. Spolužáci ho berou, je velice oblíbený.
8. Úroveň spolupráce školy s rodiči.
Rodiče mají o žáka velkou péči, jsou ambiciózní, se školou spolupracují velice dobře. Jen co se týká českého jazyka, trochu rezignovali na řešení problémů týkajících se českého jazyka.
9. Jiné faktory ovlivňující vzdělávání žáka.
Chlapec má ve vedlejší třídě své dvojče, bratra. Mezi nimi je určitá rivalita, porovnávají se. Žák (č. 8) má oproti svému bratrovi (č. 9) větší problémy s českým jazykem, a to i přesto, že oba bratři vyrůstají ve stejných podmínkách a stejném prostředí.

Přepis záznamu výpovědi žáka

1. Jak jsi vnímal vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměl česky, jak jsi vnímal neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?

- Žák chodil již do české mateřské školy, kam chodil i jeho bratr, dvojče. Český chlapec rozuměl, jen mu na začátku dělalo problém rozlišit h a ch. Také se mu pletly délky samohlásek v některých slovech. Teď nemá problémy, že by žák nerozuměl, jen občas narazí na slovo, které nezná, zeptá se tedy paní učitelky, co znamená.

2. Pocítoval jsi pomoc od tvých spolužáků, učitelů v začátcích?

- Paní učitelka mu vždy neznámá slova vysvětlila, u spolužáků pomoc nehledal.

3. Našel jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikoval?

- Žák neměl s navazováním kontaktu se spolužáky žádné problémy. Jen občas se mu, podle jeho slov, stalo, že místo českého slova řekl něco srbsky.

4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při dělání domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

- S rodiči mluví žák srbsky, když něčemu nerozumí v domácím úkolu, zeptá se bratra, který česky mluví lépe. Když ani ten nerozumí, zeptá se táty, ani ten ale občas neví.

Záznam z pozorování během rozhvoru se žákem

Žák během rozhvoru působil tišeji, vyplašeněji. Na všechny mnou kladené otázky odpověděl, moc se ale sám nechtěl rozpovídat. Je možné, že na něj nepůsobil dobře kabinet učitelů, kde jsme rozhovor dělali. Na konci na žákovi byla vidět jistá úleva, že rozhovor skončil.

Závěr případové studie č. 8

U tohoto žáka je zajímavé to, že ač vyrůstal ve stejném prostředí a podmínkách jako jeho bratr (č. 9), měl větší problémy s českým jazykem, déle mu v porovnání s bratrem trvalo, než začal mluvit česky bez větších chyb. Z toho vyplývá, že úroveň osvojení jazyka a rychlost při osvojování nezáleží jen na daných okolních podmínkách, ve kterých jedinec vyrůstá, ale také na individuálních možnostech každého jedince. I přesto si žák byl schopný český jazyk osvojit na velice dobré úrovni, mluví téměř bez přízvuku. Podle žáka i paní učitelky přetrvávají problémy s určováním délky samohlásek a se skloňováním slov.

Případová studie – č. 9 srbský chlapec

škola	ZŠ	ročník	4.
označení žáka	č. 9	věk (r., m.)	10,9
pohlaví	chlapec	národnost	srbská

Přehled získaných informací o žákovi

1. Příčina zařazení žáka do ročníku a jeho vstupní komunikační schopnosti v ČJ při vstupu na ZŠ.
Chlapec se v České republice narodil, chodil do české mateřské školy. Do první třídy nastoupil s ročním odkladem. Při vstupu do první třídy komunikoval v češtině bez problémů, téměř nebylo poznat, že čeština není jeho mateřský jazyk. Neměl problémy porozumět instrukcím ani při komunikaci se spolužáky
2. Přístup a motivace žáka k učení.
Žák je pečlivý, vše má vždy v pořádku, je tahounem třídy.
3. Jazyková a komunikační úroveň žáka dnes.
Stejně jako při vstupu do první třídy, nemá ani dnes s češtinou problémy. Jen výjimečně se stane, že si není jistý významem nějakého méně frekventovaného slova. V tom případě požádá paní učitelku o vysvětlení významu.
4. Problematické oblasti ve škole, vývoj od počátku školní docházky.

Žádné problematické oblasti nemá.
5. Potřeba speciální úpravy učiva, strategie učení.
Není potřeba.
6. Frekvence doučování.
Nechodí na doučování.
7. Začlenění žáka do kolektivu.
Hned od začátku školní docházky se skamarádil se spolužáky. Ve třídě je oblíbený.
8. Úroveň spolupráce školy s rodiči.
Stejně jako u žáka č. 8, mají rodiče zájem o spolupráci se školou.
9. Jiné faktory ovlivňující vzdělávání žáka.
Chlapec je dvojčetem žáka č. 8. Z těchto dvou bratrů měl a má menší problémy s českým jazykem

Přepis záznamu výpovědi žáka

1. Jak jsi vnímal vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměl česky, jak jsi vnímal neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?

- Jelikož žák chodil již do české mateřské školy, neměl problémy s tím, že by něčemu nerozuměl. Česky uměl mluvit. S ničím neměl větší problémy. Ani teď se neobjevují žádné problémy s tím, že by nerozuměl.

2. Pociťoval jsi pomoc od svých spolužáků, učitelů v začátcích?

- Pomoc nepotřeboval, protože všemu rozuměl.

3. Našel jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikoval?

- Od začátku si našel ve třídě kamarády, některé ze spolužáků dokonce znal ze školky, takže neměl problémy s navazováním kontaktů.

4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při děláni domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

- Žák vypověděl, že česky umí nejlépe z rodiny, takže když někdo něčemu nerozumí, tak jdou za ním. S úkoly většinou problémy nemá, nepotřebuje tedy pomoc.

Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem

Žák během rozhovoru působil klidně, vstřícně, nad každou otázkou se zamyslel, aby nejlépe odpověděl. Byla znát jeho suverenita v tom, že s českým jazykem nemá žádné problémy. Cizí přízvuk nebyl znatelný.

Závěr případové studie č. 9

Tento žák neměl při nástupu na českou školu žádné problémy, které by plynuly z nedostatečné znalosti českého jazyka, jelikož již při vstupu do první třídy mluvil velice dobře česky.

Díky výborné znalosti českého jazyka neměl žák žádné problémy při začleňování do kolektivu třídy. Fakt, že žakovým mateřským jazykem není čeština, nebyl nikdy výrazně znát a ani v české gramatice mu nic výraznější problémy oproti ostatním nedělalo.

Případová studie – č. 10 vietnamský chlapec

škola	ZŠ	ročník	5.
označení žáka	č. 10	věk (r., m.)	10, 7
pohlaví	chlapec	národnost	vietnamská

Přehled získaných informací o žákovi

1. Příčina zařazení žáka do ročníku a jeho vstupní komunikační schopnosti v ČJ při vstupu na ZŠ.
Chlapec se v České republice narodil. Chodil do české mateřské školy, i přesto žák při vstupu na ZŠ měl problémy s ČJ, nerozuměl všemu, co paní učitelka říká. Bylo tak potřeba používat obrázky, které pomáhaly pro porozumění. Česky se žák vyjadřoval špatně. Dvakrát až třikrát týdně měl doučování s paní učitelkou v družině, kde také společně dělali domácí úkoly.
2. Přístup a motivace žáka k učení.
Žák je ve výuce spíše pasivní, když něco neví nebo něčemu nerozumí, nezeptá se. Jen sedí a čeká, až pomoc přijde sama. Jinak je pilný, udělá ale jen to, co musí udělat.
3. Jazyková a komunikační úroveň žáka dnes.
Chlapec dnes nemá problémy s komunikací s paní učitelkou ani s ostatními žáky.
4. Problematické oblasti ve škole, vývoj od počátku školní docházky.
Problematickou oblastí, která přetrvává od začátku školní docházky, je psaní vlastních textů, či jiné kreativní úkoly, kdy má sám něco vymýšlet. Také přetrvává občasný problém s určováním délky samohlásek v psaném projevu.
5. Potřeba speciální úpravy učiva, strategie učení.
Ze začátku školní docházky byla potřeba používání obrázků, na kterých paní učitelka ukazovala, co má žák dělat. Nyní není potřeba upravovat učivo. Chlapec je průměrným žákem, který výrazně v ničem nevyniká ani nepokulhá v porovnání se zbytkem třídy.
6. Frekvence doučování.
Chlapec chodí 4 x týdně na doučování z českého jazyka a matematiky do vietnamského centra.
7. Začlenění žáka do kolektivu třídy.
Žák do kolektivu třídy není příliš začleněn. Spíše než kvůli komunikační bariéře to plyne z povahových vlastností žáka.
8. Úroveň spolupráce školy s rodiči.
Se školou komunikuje pouze maminka, která ale nemluví česky. Při návštěvě školy si vždy přivede paní, která pomáhá při překládání, paní ale vietnamsky neumí. Komunikace je tak velmi složitá.
9. Jiné faktory ovlivňující vzdělávání žáka.
Rodiče žáka jsou ambiciózní, jelikož ale nemluví česky, nemohou mu pomoci se školními záležitostmi. Proto žáka posílají na doučování do vietnamského centra, které ale probíhá ve velkokapacitních třídách.

Přepis záznamu výpovědi žáka

1. Jak jsi vnímal vstup na českou školu? Co pro Tebe bylo ze začátku nejtěžší a pokud jsi neuměl česky, jak jsi vnímal neznalost jazyka při komunikaci s učitelem a spolužáky v začátcích? Jak ti jde český jazyk teď?

- Ze začátku školní docházky to bylo těžké, protože moc nerozuměl paní učitelce. Na mou otázku, jak se v mateřské škole bavili, odpověděl, že ve školce trochu česky rozuměl, ale jinak česky nepotřeboval komunikovat. Během první třídy měl doučování v družině, které mu hodně pomohlo. Teď už žák podle svých slov s češtinou nemá problémy a všemu rozumí.

2. Pociťoval jsi pomoc od svých spolužáků, učitelů v začátcích?

- Žákovi pomáhala pouze paní učitelka, spolužáci ne.

3. Našel jsi si v české třídě kamarády, jak jsi s nimi ze začátku komunikoval?

- Podle chlapcových slov si ve třídě našel jen málo kamarádů, protože ze začátku mluvil jen trochu česky.

4. Jak komunikuješ s rodiči o školních záležitostech? Dostává se ti pomoci, podpory od rodičů při dělení domácích úkolů či při nejasnostech týkajících se učiva?

- S rodiči chlapec mluví vietnamsky, česky rodiče mluví jen velmi málo. Když má problémy s domácím úkolem, zeptá se starší sestry, která mluví česky velice dobře, nebo se zeptá na doučování, na které chodí do vietnamského centra.

Záznam z pozorování během rozhovoru se žákem

S tímto žákem se setkávám každý den v rámci svého úvazku na škole. Žák mě tedy zná a během rozhovoru nenastal problém, že by se styděl nebo bál mluvit. I tak žák působil velice tichým dojmem, a jak mohu potvrdit i z pozorování během vyučování, žák má velice pasivní přístup. Když mu člověk výslovně neřekne, co má dělat, tak nic nedělá. I

to platilo při rozhovoru, kdy jsem se žáka musela ptát na prohlubující otázky, nic by mi jinak neřekl sám navíc.

Žák česky mluví bez přízvuku, jen jeho projev působí trochu neobratně, mluví pomaleji a dává si pozor na správnou výslovnost.

Závěr případové studie č. 10

Jak vyplynulo z rozhovoru s paní učitelkou a z mého pozorování, žák má velice pasivní přístup jak k učení, tak k jakékoliv práci ve třídě. Sám nevyhledává příležitosti ke komunikaci. To mohlo ovlivnit jeho pomalé osvojování českého jazyka už od mateřské školy.

Navazování vztahů se spolužáky bylo jistě na jedné straně ovlivněno nedostatečnou znalostí jazyka, na druhé straně to však vyplynulo z povahových vlastností žáka, protože i přes osvojení si češtiny si žák ve třídě nedokázal najít kamarády.

Z rozhovorů a pozorování vyplynulo, že si žák češtinu osvojil na dobré úrovni. I přesto mu občas dělá problémy určování délky samohlásek.

5.1.1 Vyhodnocení rozhovorů se žáky – cizinci

Dle stanovených předpokladů tohoto výzkumného šetření vyhodnotím výsledky případových studií žáků z celkového pohledu.

Předpoklady, které jsou zjistitelné z výpovědí žáků - cizinců jsou tyto:

- Hlavním problémem, který pociťují žáci při začleňování do české školy, je žákova neznalost českého jazyka.
- Děti pocházející ze slovanských zemí se snáze učí českému jazyku, proto nepotřebují výraznější jazykovou podporu.

- Žák - cizinec ovládající český jazyk při vstupu na ZŠ má problémy se začleněním do kolektivu kvůli kulturním rozdílům mezi ním a spolužáky.

Předpoklad, že pro žáka je hlavním problémem při začleňování do české školy žákova neznalost českého jazyka, se potvrdil. Výjimkou je americká žákyně, která své mateřštiny mohla využít, aby navázala kontakt se svou třídou, všichni ostatní žáci – cizinci, kteří při vstupu na českou školu neuměli dobře česky, se shodli, že ze začátku, kdy nemluvili česky, si těžko hledali kamarády. Do kolektivu třídy zapadli, až když byli schopní komunikovat v češtině. Velkou roli hrají také individuální vlastnosti žáka, samotářské typy nevyhledávají mnoho kamarádů.

Z rozhovorů se žáky – cizinci, mého pozorování a informacemi od třídních učitelů vyplynulo, že žáci, pocházející ze slovanských zemí, mají stejné problémy s osvojováním si českého jazyka jako ostatní žáci - cizinci. Neplatí pro ně, že by podobnost jazyků žákům nějak napomáhala, naopak žáci mají problémy s přízvukem, kterého se většina z vybraných případů nezbavila ani při osvojení si českého jazyka na velice dobré úrovni. Co se týče problematických oblastí jazyka, kromě jednoho se u všech žáků opakoval problém s určováním délky samohlásek. Tuto oblast vidím jako nejproblematictější při osvojování češtiny cizinci. Další problematickou oblastí je u většiny z vybraných případů skloňování slov, se kterým žáci bojují i po několika letech docházky na české ZŠ. Z rozhovorů také vyplynulo, že čím dříve se žák dostal do české školy, tím snáze a rychleji si český jazyk osvojil. Všichni vybraní žáci, se kterými jsem dělala rozhovor, si český jazyk osvojili během prvních dvou let. Domnívám se tedy, že dva roky jsou pro žáky – cizince, kteří nastoupí do ZŠ na první stupeň, z pohledu jazykového rozvoje nejproduktivnější.

Předpoklad, že by se žáci – cizinci ze slovanských zemí snáze učili českému jazyku, se nepotvrdil. Tito žáci potřebují stejnou podporu od učitelů a spolužáků, jako ostatní žáci – cizinci, jejichž mateřským jazykem není jazyk slovanského původu.

Předpoklad, že by žák - cizinec, který ovládá český jazyk, měl problémy při začleňování do kolektivu kvůli kulturním rozdílům, se nepotvrdil. Všichni žáci se shodli, že se jim

podařilo začlenit do kolektivu třídy poté, co si osvojili český jazyk a dokázali v něm komunikovat. Ti žáci, kteří do školy nastoupili již s dobrou znalostí českého jazyka, také nepociťovali problémy, které by plynuly z kulturních rozdílů mezi nimi a ostatními žáky. Jedinou bariérou při navazování vztahů tak u vybraných případů byla nedostatečná znalost komunikačního jazyka.

5.2 Údaje zjištěné rozhovory s pedagogickými pracovníky školy

Důležitý pohled na situaci vzdělávání dětí cizinců mi dali učitelé prvního stupně, kteří s žáky - cizinci na ZŠ přicházejí často do kontaktu. Pro rozhovory jsem vybrala deset pedagogických pracovníků z vybrané školy, kteří odpovídali na mé předem připravené otázky a zároveň na otázky rozšiřující, které vyplynuly při rozhovoru samotném. Výzkumný vzorek jsem vybrala záměrně podle toho, zda se během své praxe setkali s žákem – cizincem ve své třídě nebo zda s nimi přišli do kontaktu během vyučování, zájmových kroužků či družiny. S pedagogickými pracovníky jsem mluvila jak v kabinetu pro učitele prvního stupně, tak v jejich učebnách, kde bylo vždy zajištěno soukromí. Rozhovory probíhaly během měsíce února. S každým pedagogickým pracovníkem jsem rozhovor dělala samostatně a zaznamenávala jsem si ho pomocí poznámek. Tyto rozhovory jsem vedla zvlášť od rozhovoru s třídními učiteli, kdy jsem zjišťovala údaje o žácích pro případovou studii.

Vzorek tvořilo deset žen, na vybrané škole totiž není ani jeden třídní učitel, muž, který by měl svou třídu na prvním stupni. Mezi vybranými pedagogickými pracovníci bylo osm třídních učitelek, z toho dvě mají pedagogickou praxi kratší než 2 roky, dalších pět má pedagogickou praxi dlouhou mezi 8 a 9 lety a jedna učitelka učí přes 40 let. Dvě speciální pedagožky tvořily zbytek vzorku. Obě mají praxi dlouhou 2 roky. Vybraný vzorek byl tedy velmi mladý. Na vybrané škole to ale není výjimka, protože pedagogický sbor tvoří velké procento učitelů, jejichž věk je okolo 30ti let. Všechny třídní učitelky, se kterými jsem dělala rozhovor, i obě speciální pedagožky mají zkušenost s žáky – cizinci, jelikož, jak už jsem psala v úvodu výzkumné části, školu, kde jsem prováděla šetření, navštěvuje nemalé procento žáků – cizinců.

Otázky, které jsem pro rozhovory připravila, se týkají několika oblastí. Mezi tyto oblasti patří pohled na připravenost učitelů na vzdělávání dětí cizinců, samotné zkušenosti výzkumného vzorku s dětmi cizinci, potažmo zkušenosti s rodiči dětí cizinců a opora jak materiální, tak opora od vedení školy.

Nasbírané materiály zpracuji a porovnáám a v kapitole 5. 2. 2 z celkového pohledu převedu výpovědi pedagogických pracovníků školy do vybraných předpokladů, které obsahově vystihují jejich promluvu.

Rámec otázek pro pedagogické pracovníky školy

- 1. Máte pocit, že jste na vstup dětí cizinců do Vaší třídy připraveni?*
- 2. Pociťujete podporu ze strany vedení školy při řešení situace, kdy k Vám do třídy přijde žák – cizinec?*
- 3. Máte přístup k příručkám/kurzům, které by měly napomáhat učitelům v problematice vzdělávání cizinců na českých školách? Jsou z Vašeho pohledu tyto příručky / kurzy opravdu přínosné?*
- 4. Z čeho čerpáte inspiraci a materiály pro práci s žáky – cizinci?*
- 5. Jakou roli hraje podle Vašeho názoru země původu (mateřský jazyk, kultura) při práci s žákem – cizincem?*
- 6. V čem vidíte hlavní problém při práci s žákem – cizincem?*
- 7. Jak vnímáte spolupráci mezi školou, žákem a rodiči?*

Přepis záznamu s pedagogickými pracovníky školy

1. Máte pocit, že jste na vstup dětí cizinců do Vaší třídy připraveni?
- Všechny dotazované se shodly, že pedagogické vzdělání, se kterým do praxe přišly, jim nezajistilo připravenost na děti – cizince v jejich třídách. Během studií se až na speciální pedagožky a dvě učitelky s nejkratší praxí nikdo nesetkal s předmětem, ve kterém by se dozvěděl něco o tom, jak pracovat s žákem cizincem. Dvě učitelky, které vysokou školu pedagogickou dokončily v minulých dvou letech, se setkaly pouze s předmětem Čeština jako druhý jazyk, jež se zabýval pouze problematikou jazyka, a to

jak cizince učit česky. Tento předmět však podle výpovědí učitelek nepřipravuje budoucí pedagogy na žádné z jiných problematických situací, které mohou nastat, když do třídy přijde žák – cizinec.

Všechny dotazované se shodly, že si musely v dané situaci poradit samy či poprosit o radu kolegy.

S nabytými zkušenostmi však u všech dotazovaných povědomí o tom, jak s žáky – cizinci pracovat, roste. Už se necítí tak bezradné jako při prvním kontaktu s žáky – cizinci, kdy musely improvizovat a dělat vše podle svého nejlepšího uvážení.

2. Pociťujete podporu ze strany vedení školy při řešení situace, kdy k Vám do třídy přijde žák – cizinec?

- I u této otázky se dotazované shodly, že kdyby měly jakýkoli problém, nevěděly by si s žákem – cizincem rady, neváhaly by poprosit o radu vedení školy. Vědí, že by je vždy vedení přesměrovalo na někoho, kdo má se žáky – cizinci zkušenosti nebo by se pokusili najít nějaké řešení.

3. Máte přístup k příručkám/kurzům, které by měly napomáhat učitelům v problematice vzdělávání cizinců na českých školách? Jsou z Vašeho pohledu tyto příručky / kurzy opravdu přínosné?

- Co se týká příruček, pouze jedna speciální pedagožka má zkušenosti s organizacemi, které se zabývají problematikou migrantů v ČR. Touto problematikou se blíže zabývala ve své diplomové práci, a tak s nějakými organizacemi navázala i kontakt. Jinak ke své práci žádné příručky nepoužívá a není si jistá, zda nějaké již existují v papírové podobě. Ve školní knihovně jsou, podle slov speciální pedagožky, k dispozici učebnice češtiny pro cizince. Nejsou ale téměř vůbec využívané.

Ostatní dotazované žádné zkušenosti s příručkami pro učitele, které by byly nějak nápomocné v problematice vzdělávání cizinců na českých školách, nemají a ani neví, kde by je hledaly.

S kurzy nikdo z dotazovaných nemá žádné zkušenosti.

4. Z čeho čerpáte inspiraci a materiály pro práci s žáky – cizinci?

- Jedna z učitelek uvedla, že pro práci s žákem – cizincem, který neumí česky, používá učebnice angličtiny. Podle jejích slov obsahují všechna důležitá témata a základní slova, která si žák potřebuje osvojit jako první. Zároveň je v nich hodně obrázků, může tak věci snadno ukázat.

Ostatní dotazované hledají inspiraci na metodických portálech pro učitele či používají obrázky, které buď čerpají z internetu, nebo si je samy tvoří. Žádná z dotazovaných nepoužívá učebnice češtiny pro cizince.

Inspiraci pro práci s žákem – cizincem také hledají učitelé u kolegů, kteří mají více zkušeností s touto problematikou.

5. Jakou roli hraje podle Vašeho názoru země původu (mateřský jazyk, kultura) při práci s žákem – cizincem?

- Co se týká mateřského jazyka žáka – cizince, podle slov dotazovaných nehraje žádnou roli, jakého je jazyk původu. Dotazované se nesetkaly s tím, že mateřský jazyk slovanského původu byl výhodou. Podle dotazovaných nejsou rozdíly v tom, že by se někdo ze slovanské země naučil česky snáze a rychleji než někdo ze země, kde se mluví jazykem neslovanským či že by práce s ním byla snazší/těžší. Děti ze slovanských zemí mají podle výpovědí dotazovaných větší problémy s odstraněním cizího přízvuku, to ale žákovi nijak nebrání v komunikaci s učitelem a třídou.

Bavíme-li se o kulturním prostředí, z jakého žák pochází, jen jedna z dotazovaných učitelek se setkala s rozdíly v chování žáka oproti ostatním. Žák pocházející z muslimské země ji v počátcích, kdy nastoupil do první třídy, nebral jako autoritu, protože byla žena. U žáka bylo znát, že jako autoritu uznává jen muže, to se také potvrzovalo vždy, když paní učitelka měla možnost vidět žáka při interakci s oba rodiči. Žák otce poslechl na slovo, u matky si dovilil odmlouvat. Soustavnou prací se komunikace a spolupráce mezi žákem a jeho učitelkou zlepšila. Dotazovaná také

vypověděla, že si učitel musí na kulturní rozdíly, hlavně ty týkající se náboženských tradic, dávat pozor. Paní učitelka si na tyto rozdíly musela dávat pozor a zároveň si zvykat na rozmanitost kultur, která se v její třídě objevila. Tento fakt používá doteď pro cvičení z multikulturní výchovy.

Podle další z dotazovaných hraje kulturní prostředí, ze kterého žák pochází, důležitou roli, protože často věci, které nám mohou připadat normální, budou pro žáka například neslušné. U učitele se na druhé straně může stát, že on si špatně vyloží žákovo chování. Proto je podle dotazované potřeba zjistit si dopředu nějaké informace o mentalitě a kultuře, ze které žák pochází.

Ostatní dotazované se během své praxe nesetkaly s žádnou překážkou plynoucí z kulturních rozdílů při práci s žákem – cizincem.

6. V čem vidíte hlavní problém při práci s žákem – cizincem?

- Čtyři z dotazovaných vypověděly, že učitel si musí dávat hlavně pozor na to, aby mluvil zřetelně a ujišťoval se, že žák rozumí. To vyžaduje hodně učitelovy pozornosti, která je tak věnována často jen jednomu žákovi. Dvě z dotazovaných vyjádřily obavy z toho, že ze začátku, kdy žák ještě nemá osvojenou češtinu, musí učitel věnovat hodně úsilí a času při hledání vhodných materiálů a pomůcek, které by žákovi napomohly při učení.

Ostatní nevidí žádný problém, se kterým by se setkaly při práci s žákem – cizincem.

7. Jak vnímáte spolupráci mezi školou, žákem a rodiči?

Dotazované se shodly, že mezi školou a rodiči žáků – cizinců, kteří mluví česky, je většinou komunikace na velmi dobré úrovni. Rodičům žáků - cizinců na vybrané škole většinou velice záleží na dobrém prospěchu jejich dítěte, jsou ambiciózní a snaží se se školou, potažmo učitelem, spolupracovat.

U rodičů žáků – cizinců, kteří nemluví česky, je situace velmi odlišná a záleží na individuálním případě. Nedá se tedy paušalizovat. Dotazovaní se ale shodly, že největší

problémy jsou s rodiči vietnamských dětí. Pro velkou část z nich je podle dotazovaných typické, že jsou velice ambiciózní, záleží jim na dobrém prospěchu jejich dětí a posílají je na doučování, vážně ale komunikace mezi nimi a školou. Při jakémkoliv problému je těžké se s rodiči spojit, nereagují často ani na to, když je učitel kontaktuje přes email nebo dopisem. Učitelé na druhé straně mají i velice dobré zkušenosti s dalšími rodiči, kteří, ač nemluví česky, si vždy najdou cestu, jak si s učitelem promluvit.

5.2.1 Vyhodnocení rozhovorů s pedagogickými pracovníky

Rozhovory s pedagogickými pracovníky vyhodnotím z pohledu předpokladů, které jsem stanovila v úvodu výzkumného šetření, a které se vztahují právě na pedagogické pracovníky. Tyto předpoklady jsou:

- Spolupráce školy s rodiči žáků – cizinců je obtížná kvůli jazykové bariéře.
- Učitelé na sledované škole pocítují oporu ve vedení ZŠ při řešení problematiky vzdělávání dětí cizinců.
- Učitelé na sledované škole mají přístup k dostatku pracovních materiálů pro práci speciálně s žákem – cizincem.

Předpoklad, že spolupráce školy s rodiči žáků – cizinců je obtížná kvůli jazykové bariéře, se z pohledu výpovědí od pedagogických pracovníků vybrané školy nedá potvrdit ani vyvrátit. Ze zkušeností vyplývá, že někteří rodiče žáků – cizinců, kteří nemluví česky, se školou nespolupracují, nereagují na zprávy od učitelů, na druhé straně existuje mnoho rodičů, kteří si i přes jazykovou bariéru vždy najdou cestu, jak se s učitelem domluvit.

Na tento předpoklad nahlédnu ještě z pohledu ředitele školy, a to v kapitole 5. 3. 3.

Předpoklad, že učitelé na sledované škole pocítují podporu ve vedení školy při řešení problematiky vzdělávání dětí cizinců, se potvrdil. Všechny z dotazovaných by se

obrátily na vedení, kdyby řešily jakýkoli problém, který by se týkal práce se žákem – cizincem.

Jelikož žádná z dotazovaných nepoužívá učebnice českého jazyka pro cizince a většina z dotazovaných si tvoří vlastní pracovní materiály pro práci s žákem - cizincem či hledá inspiraci na internetu, považují předpoklad, že učitelé na sledované škole mají přístup k dostatku pracovních materiálů pro práci speciálně s žákem – cizincem, za nepotvrzený.

5.3 Údaje zjištěné rozhovorem s ředitelem školy

V rámci výzkumu jsem se rozhodla zjistit, jaký má na problematiku vzdělávání dětí cizinců na škole pohled také ředitel ZŠ. Rozhovor se konal v ředitelně. Během měsíce února. Rozhovor jsem zaznamenávala poznámkami na papír.

Nasbírané materiály, které jsem získala během rozhovoru s ředitelem školy, zpracuji v kapitole 5. 3. 3, kde na tyto výpovědi nahlédnu z celkového pohledu a převedu je do vybraných předpokladů, které obsahově vystihují jejich promluvu.

Rámec otázek pro ředitele školy

- 1. Jakým způsobem se snažíte pomoci učitelům, kterým do třídy přijde žák – cizinec (např. přítomnost asistenta, tlumočníka)?*
- 2. Podporujete učitele, aby se v této problematice dále vzdělávali, např. navštěvovali kurzy, či je škola sama pořádá?*
- 3. Jakým způsobem škola pomáhá integrujícímu se žákovi – cizinci při neznalosti českého jazyka? Nabízíte doučovací kurzy z češtiny?*
- 4. V čem vidíte hlavní problém při práci s žákem – cizincem?*
- 5. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáků – cizinců?*
- 6. Pociťujete dostatečnou oporu v MŠMT při řešení konkrétních problémů týkajících se žáků – cizinců?*

Přepis záznamu rozhovoru s ředitelem ZŠ

1. Jakým způsobem se snažíte pomoci učitelům, kterým do třídy přijde žák – cizinec (např. přítomnost asistenta, tlumočníka)?

- Podle ředitelových slov se vedení školy snaží zařídit to, aby učitel ve své třídě neměl žáků – cizinců, kteří neovládají český jazyk, mnoho, aby nenastal problém, kdy by učitel věnoval většinu času výuky žákům - cizincům, kterým by musel vysvětlovat, co mají dělat. Škola je díky své malé spádové oblasti v pozici, kdy si své žáky může vybírat, je tedy možné korigovat, kolik žáků – cizinců škola přijme.

ZŠ má zkušenost s tlumočníkem jen jednu. Tlumočník nebyl nikdy potřeba při výuce, ale pouze jednou při komunikaci se zákonnými zástupci žáka – cizince. Škola si tlumočníka musela zaplatit sama. Jiný způsob dorozumění se zákonnými zástupci nebyl v dané situaci možný.

Ředitel školy vidí velkou výhodu v tom, že většina učitelů se dorozumí nějakým ze světových jazyků. Díky tomu často padá komunikační bariéra mezi žákem – cizincem a učitelem a není potřeba tlumočnických služeb.

Co se týká podpory učitelů, z výpovědi ředitele vyplynulo, že pokud by učitel přišel s tím, že potřebuje pomoc s čímkoli, co by se týkalo vzdělávání žáka – cizince, snažil by se najít způsob, jak by se pomoc dala zařídit. Zároveň ředitel školy ví, kam se v takovém případě obrátit.

2. Podporujete učitele, aby se v této problematice dále vzdělávali, např. navštěvovali kurzy, či je škola sama pořádá?

- Škola sama kurzy nepořádá. Pokud by učitel sám přišel s tím, že se v této problematice chce dále vzdělávat, škola by ho v tom podpořila a zajistila by mu účast na kurzu zabývajícím se problematikou vzdělávání dětí cizinců na české škole.

3. Jakým způsobem škola pomáhá integrujícímu se žákovi – cizinci při neznalosti českého jazyka? Nabízíte doučovací kurzy z češtiny?

- Podle ředitelových slov škola žákům – cizincům nenabízí kurzy českého jazyka. Ředitel vidí problém v tom, že jelikož žáků – cizinců vždy ve stejném ročníku není

mnoho, nebylo by možné kvůli věkovým rozdílům žáků – cizinců dělat kurz společný. Také každý žák – cizinec je na jiné jazykové úrovni, a bylo by tak těžké zařídit kurz, který by odpovídal jazykové úrovni všech. Proto k jednotlivým případům škola přistupuje individuálně a problematické oblasti řeší v rámci individuálního doučování, a to nejčastěji během školní družiny.

4. V čem vidíte hlavní problém při práci s žákem – cizincem?

- Ředitel školy nevidí žádný problém v práci s žákem – cizincem. Škola přistupuje ke každému žákovi – cizinci, který neovládá český jazyk dostatečně, stejně, jako k jiným dětem, které mají individuální plán, například žáci s ADHD.

Spíše než problém vidí ředitel školy v přítomnosti žáků – cizinců na škole přínos. Svou přítomností přispívají k multikulturnímu složení školy a mohou ostatní žáky školy, například během celoškolských akcí, které se často věnují rozdílným kulturám a zvykům z různých pohledů, obohatit o své zkušenosti.

5. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáků – cizinců?

- Podle ředitele školy s rodiči žáků – cizinců škola nemá větší problémy. Již dlouhodobě přetrvává problém plynoucí z řečové bariéry, kdy rodiče žáků například ne plně porozumí výstupnímu slovnímu hodnocení, které žák dostává, a dochází tak k nedorozumění. Také ne vždy rodiče plně porozumí „obslužné komunikaci“ školy, jako je školní řád a sdělení, kdy se na škole konají výjimečné události, například volby.

6. Pociťujete dostatečnou oporu v MŠMT při řešení konkrétních problémů týkajících se žáků – cizinců?

- Podle ředitelových slov škola v MŠMT pociťuje dostatečně silnou oporu. Pokud by byl vážnější problém, ředitel školy by se neváhal na MŠMT obrátit. Ze svých zkušeností si však škola byla vždy schopna poradit sama nebo za pomoci pedagogicko psychologické poradny, se kterou má škola úzkou spolupráci.

5.3.1 Vyhodnocení rozhovoru s ředitelem ZŠ

Z pohledu mnou předložených předpokladů, které jsem stanovila v úvodu výzkumné části, mohu vyhodnotit na základě rozhovoru s ředitelem vybrané školy níže uvedený předpoklad. Tento předpoklad jsem již také zpracovala z pohledu pedagogických pracovníků školy v kapitole 5. 2. 2.

- Spolupráce školy s rodiči žáků – cizinců je obtížná kvůli jazykové bariéře.

Stejně tak, jako z pohledu pedagogických pracovníků vybrané školy, tak z pohledu ředitele školy není možné tento předpoklad považovat za potvrzený ani vyvrácený. U rodičů žáků – cizinců, kteří neovládají český jazyk, je jazyková bariéra u většiny rodičů žáků – cizinců důležitým faktorem, který ovlivňuje vzájemnou komunikaci mezi vedením, potažmo ředitelem školy, a rodičem žáka – cizince a může zapříčinit nepochopení a nepochopení obsahu sdělení. I tak vždy záleží na individuálním zájmu o komunikaci každého z rodičů. I někteří rodiče nemluvící česky si vždy najdou cestu, jak se se školou domluvit.

S rodiči žáků - cizinců, kteří český jazyk ovládají na komunikativní úrovni, škola ve většině případů nemá problém ve vzájemné komunikaci a spolupráci.

Jak je patrné, u tohoto mnou stanoveného předpokladu neexistuje jednoznačná odpověď, zda se předpoklad potvrzuje, či vyvrací.

5.4 Akční výzkum – vlastní zkušenost s žákem – cizincem

Jak jsem uvedla již v úvodu výzkumné části, pro akční výzkum jsem se rozhodla, kvůli uplatnitelnosti jeho výstupů, jelikož zůstávám s žákem, jehož případ mi posloužil pro účely akčního výzkumu, v kontaktu v rámci mého učitelského úvazku na vybrané škole.

Během sbírání informací jsem se zaměřila na tři oblasti, a to na oblast úrovně osvojení jazyka žákem, úroveň komunikační a úroveň začlenění žáka do třídy. Stav každé z těchto oblastí popíšu, zaměřím se na stav na začátku mého pozorování a na stav z průběhu pozorování.

Se sběrem informací o vybraném žákovi, vlastním pozorováním a vzájemnou interakcí jsem začala před pěti měsíci, kdy jsem na vybranou školu nastoupila jako učitelka. S vybraným žákem jsem se od svého vstupu na školu setkávala během našich společných hodin na šest hodin týdně, někdy byl počet hodin vyšší. Žákem, kterého jsem pro potřeby akčního výzkumu vybrala, je žák, který je v případové studii školy označen jako žák č. 5.

Jak již v rámci tabulky s informacemi o vybraném žákovi v kapitole 5. 1 uvádím, žák se narodil v Albánii albánským rodičům. Tam také navštěvoval mateřskou školu, až však na předškolní ročník, do kterého nastoupil již v ČR. Do první třídy nastoupil podle věku. Dnes je žákem třetí třídy.

Předtím, než jsem vybraného žáka viděla poprvé a měla jsem možnost s ním mluvit, jsem nevěděla, že žák je cizinec. To jsem se dozvěděla, až když jsem žáka poprvé uslyšela mluvit. Ač u žáka není výrazně slyšitelný cizí přízvuk, občas jsem slyšela nepřesnosti ve skloňování slov a občas se žák při rozpravě „zaseknul“ a hledal správná slova. I přes chyby, které žák při mluvení dělal, nebylo znát, že by se mluvit styděl nebo bál. Naopak byl velice výřečný a komunikativní, neznámá slova se snažil popsat jinak.

Při mé první interakci s žákem se tedy nevyskytl žádný problém, který by byl zapříčiněn komunikační bariérou kvůli neznalosti českého jazyka. Občas se stalo, že žák nerozuměl méně frekventovanému slovu. Neváhal však za mnou přijít a požádat o radu. To se dělo hned od začátku, kdy si ostatní žáci ještě drželi odstup, protože jsem pro ně byla neznámým člověkem. Žák se tedy jevil jako velmi důvěřivé dítě.

Posun v oblasti osvojování jazyka během pěti měsíců, kdy jsem prováděla pozorování, nenastal veliký. Komunikativní češtinu žák ovládá na velice podobné dobré úrovni, jako před pěti měsíci. Větší jistotu však žák má v psaném projevu, kdy u jemu známých slov žák výjimečně udělá chybu. Jiné je to však u slov, jejichž význam žák nezná. Takovým příkladem je název města Kolín, které žák napsal v diktátu, psaném během třetího měsíce mého pozorování, s malým počátečním písmenem a krátkou samohláskou i, tedy „kolin“. Žák neměl upevněnou představu o tom, co Kolín je. Nevěděl, že je to název

města, ve kterém se tedy musí napsat velké počáteční písmeno a ve kterém se vyskytuje dlouhá samohláska í. Domnívám se, že odstraňování tohoto problému je dlouhodobějšího rázu, a to v rámci několika let, kdy se žák bude setkávat s méně frekventovanými slovy a postupně si bude muset utvořit přesnou představu o tom, jak tvar daného slova vypadá. Co se tedy týká jazykové oblasti, žák stále potřebuje individuální přístup k hodnocení chyb zapříčiněných tím, že se žák s určitými věcmi, slovy, ještě nesetkal. Nezná tedy jejich přesný tvar.

Co se týká žákova začlenění do kolektivu třídy, určitou roli hrálo to, že již od začátku na mě žák působil jako velmi hravé dítě. O přestávkách se stále honil se spolužáky, se kterými si ustavičně hrál na střelení. Během hodin často komunikoval se dětmi sedícími okolo něj. Hned zpočátku jsem si všimla, že se žák cítí v kolektivu třídy velice dobře a bez problémů se do kolektivu začlenil. To se během pěti měsíců, kdy jsem prováděla pozorování, nezměnilo. Žák je svou třídou brán velmi dobře a sám žák je, co se týká třídních aktivit, velmi aktivní. V tomto případě nebylo třeba žádné speciální strategie pro zlepšení podmínek ve třídě.

Již v prvním měsíci, kdy jsem měla možnost s žákem pracovat, jsem si všimla, že mu dělá problémy memorování, ať už se jednalo o básničky, násobilkou nebo vyjmenovaná slova. Žák neměl trpělivost se něco učit nazpaměť, rychle rezignoval a při objevení problému se stáhl do sebe. Zaujal k učivu velmi odmítavý postoj. To se projevovalo také fyzicky, kdy si žák zkrřížil ruce, sklonil hlavu a působil velmi uraženě. Dle mé dedukce tak žák projevoval nevělu dělat něco, co bylo pro žáka náročnější, kdy by musel zapojit více snahy a píle. Již v prvním měsíci, když jsem se žáka zeptala, proč se nenaučil určitou řadu vyjmenovaných slov, což bylo za domácí úkol, odpověděl, že je to pro něj těžké, protože se mu to plete s albánštinou, jeho mateřštinou. Domnívám se, že vyjmenovaná slova pro žáka, jehož mateřský jazyk není čeština, jsou obtížnější na učení, protože jsou pro něj vyjmenovaná slova samotná a jejich použití hodně abstraktní. Dle mého uvážení však problém byl v tom, že žák projevoval malou snahu, aby se je naučil, a již při prvním nezdaru s tím přestal, protože by ho to stálo moc sil, poradit si s tím. Snazší tak pro něj bylo vymluvit se na to, že se mu to plete s jeho mateřštinou. U výše popsané žákovy reakce, kdy se žák uzavřel do sebe, trvalo

během prvního měsíce pozorování delší dobu, než se žák vrátil zpět k práci a byl schopný opět fungovat. Ze začátku jsem zkoušela žákovi domlouvat a komunikovat s ním. Brzy jsem ale zjistila, že to nikam nevede a žák se mnou nebude v tomto stavu za žádnou cenu mluvit. Musela jsem tak čekat, než se žák opět uklidní. Poté bylo možné se žákem vést rozumnou řeč a společně přijít na to, jak problém vyřešit.

Postupem doby se tyto situace, kdy by se žák uzavřel do sebe a nekomunikoval, objevovaly méně. Zároveň klesala intenzita a délka těchto výstupů. Mou strategií bylo dát žákovi prostor na to, aby se sám uklidnil a nenutit ho, aby se mnou v nejnapjatějším momentu mluvil. Zároveň jsem se důsledně snažila dodržovat to, že vždy, když byl už žák schopný o problému mluvit, dala jsem mu prostor se vyjádřit k tomu, co se mi na jeho přístupu k řešení problému nemuselo líbit. Během doby mého pozorování žák udělal pokrok v tom, že je nyní schopný o problémech více mluvit, než ze začátku, žák je v těchto situacích více přístupný.

Další věcí, které jsem si všimla již během prvního měsíce pozorování a která částečně může souviset s výše popisovaným problémem v komunikaci při řešení problematických situací, bylo to, že jsem často měla pocit, že mě žák v některých situacích nerespektuje. Když jsme řešili nějaký problém, kde vybraný žák hrál svou roli, často zaujal uzavřený postoj a vůbec nereagoval na mé otázky. Tato situace byla pro mě zcela nová, protože jsem se do té doby nesetkala s tím, že by žák prvního stupně nereagoval na výzvy učitele. Byla jsem proto dost překvapená a pociťovala jsem nutnost žáka donutit ke komunikaci, aby si nezvykl na to, že je možné s učitelem nekomunikovat, když se žákovi zachce. Tato strategie ale k ničemu nevedla a musela jsem žáka vždy nechat uklidnit. Neuvědomovala jsem si, že by nastalá situace mohla vycházet z rozdílů kulturního rázu, kdy žák reagoval v rámci chování, které je pro jeho kulturu typické. Od třídní paní učitelky jsem se dozvěděla, že tyto situace se občas objevují i při komunikaci žáka s ní. Její vysvětlení tohoto chování, kdy žák takto reagoval na ženu, vycházelo z kulturních rozdílů, jelikož kultura, ze které žák pochází, ženu jako autoritu nebere stejně jako naše kultura. Během dalších měsíců jsem se tedy snažila o to, přijít na to, jak v těchto situacích nejlépe jednat. Po promluvě s paní učitelkou jsme přišly k závěru, že žák zřejmě potřebuje mít jasně stanovené mantinely,

mezi kterými se může pohybovat. Navazovalo by to tak na přirozené mantinely, mezi kterými se žák pocházející z daného kulturního prostředí může pohybovat při komunikaci s mužem, jakožto přirozenou autoritou. Během posledního měsíce mého pozorování se tedy snažím být důsledná v tom, abych žákovi dané mantinely držela. Zatím však velký posun není znát, zároveň se situace nezhoršila, což je také svým způsobem vypovídající.

U tohoto výše popisovaného případu nebyla v průběhu mého pozorování žádná potřeba nějak diferencovat samotnou výuku, a to jak z důvodů žákovy případné neznalosti komunikačního jazyka nebo z důvodů obtíží při začleňování žáka do kolektivu. Objevila se pouze potřeba individuálního přístupu při hodnocení chyb, které u žáka plynuly z neznalosti některých méně frekventovaných slov. Považuji tento případ začlenění žáka do české školy a vyrovnání se s osvojováním cizího jazyka jako velice úspěšný.

5.5 Závěr výzkumu

Jelikož se mi podařilo navázat úzký kontakt se skupinami, které pro můj výzkum hrály důležitou roli, a to s žáky – cizinci vybrané školy, jejími pedagogickými pracovníky a ředitelem školy, podařilo se mi během rozhovorů získat potřebné informace, které jsem potřebovala pro naplnění mnou předem stanovených cílů výzkumné části diplomové práce. Před započatím práce na výzkumu jsem měla obavu, že bude obtížné dostat od mnou vybraných žáků – cizinců potřebné informace kvůli bariéře, jelikož jsem pro většinu z dětí byla předem neznámým člověkem. Překvapilo mě však, že děti, se kterými jsem rozhovory dělala, byly ve většině případů velice hovorné a rády se podělily o své zkušenosti postavení žáka – cizince na vybrané základní škole. Nepředpokládala jsem, že by sběr informací pro potřeby výzkumného šetření od pedagogických pracovníků a ředitele vybrané školy mohl být obtížný. To se také potvrdilo a díky otevřenosti a sdílnosti jak pedagogů, tak ředitele školy, jsem získala mnoho cenných materiálů a informací, které jsem mohla využít pro potřeby mé diplomové práce.

Závěr

V mé diplomové práci jsem se věnovala problematice vzdělávání dětí cizinců na prvním stupni základních škol. Jelikož mi je tato problematika jako učitelce prvního stupně blízká a setkávám se s ní během své práce na základní škole, chtěla jsem tak získat cenné informace, které bych mohla využít pro svou pedagogickou praxi.

Stanovila jsem si několik cílů, které se mi v rámci teoretické i praktické části podařilo splnit.

Cílem první kapitoly teoretické části bylo argumentovat aktuálnost řešení problematiky vzdělávání dětí cizinců na českých školách. To se mi díky zjištěným statistickým údajům, které vypovídají o stále rostoucímu počtu cizinců v České republice, podařilo. Teoretickou část jsem doplnila o způsoby vypořádání s touto problematikou jak ze strany české legislativy, tak z pohledu přístupů ke vzdělávání dětí cizinců, se kterými se můžeme v České republice setkat. Teoreticky jsem zpracovala konkrétní kompetence učitele, které jsou důležité při práci s žákem – cizincem, který nemluví česky. V rámci výzkumné části jsem na tyto kompetence nahlédla i z praktického hlediska.

V praktické části bylo mým cílem zjistit, jaké zkušenosti v oblasti vzdělávání dětí cizinců mají samotní žáci – cizinci, pedagogičtí pracovníci a ředitel vybrané pražské školy. Mnou stanovený cíl se mi podařilo splnit. Díky rozhovorům, které jsem vedla s právě zmíněnými stranami, jsem zjistila cenné informace a podklady pro můj výzkum, který, jak doufám, napoví, jak situace vzdělávání dětí cizinců může na školách vypadat.

V rámci dílčích cílů jsem se dobrala k následujícím závěrům. V oblasti zkušeností žáka – cizince vybrané školy s tím, jakou roli hraje znalost / neznalost českého jazyka při vstupu na ZŠ a při začleňování do kolektivu, jsem zjistila, že ať už přichází z prostředí kulturně i jazykově zcela odlišného, je velice pravděpodobné, že během prvních dvou let návštěvy české základní školy, si žák zvládne český jazyk osvojit na tak dobré úrovni, že jazyk není překážkou v komunikaci jak s ostatními žáky, tak s učitelem.

Pro začlenění do kolektivu však žák – cizinec, dle výsledků mého výzkumu, musí nejdříve zvládnout komunikační jazyk, aby se žák mohl začlenit do kolektivu třídy.

V oblasti zkušeností učitelů se žáky – cizinci a s podporou, kterou učitelé pociťují od vedení školy, jsem dospěla k pozitivním výsledkům. Učitelé si jsou schopni se žákem – cizincem sami poradit, zajistit potřebné pracovní materiály, zároveň by se v problematických situacích nebáli zeptat o pomoc vedení školy.

Pozitivní výsledky přinesl i rozhovor s ředitelem vybrané školy, jelikož jeho zkušenosti se žáky – cizinci jsou pozitivní. V přítomnosti žáků pocházejících z jiného kulturního a etnického prostředí na škole vidí spíše výhody. S problematikou si vedení školy, potažmo ředitel, dokáže poradit a ví, jak učitelům podat pomocnou ruku a zároveň kde samo pomoc hledat při řešení problematických situací.

Akční výzkum přinesl mé zkušenosti s jedním žákem – cizincem, se kterým jsem se v průběhu uplynulých pět měsíců vídala. Díky akčnímu výzkumu jsem měla možnost hlouběji nahlédnout na pokroky, které žák ve sledovaných oblastech během výuky dělal.

Výsledky šetření potvrdily, že ač práce s žákem – cizincem může přinést jisté obtíže a pro učitele může být v některých situacích velice stresující, je na druhou stranu obohacující jak pro učitele, tak pro samotného žáka. Ten si pak odnáší cenné zkušenosti a poznatky do svého budoucího života.

Resumé

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání dětí cizinců na prvním stupni. Teoretická část zahrnuje analýzu odborných pramenů, které se zabývají vybraným tématem. Přináší údaje, které jsou důležité pro argumentaci aktuálnosti řešení problematiky vzdělávání dětí cizinců na českých školách. Zároveň praktická část předkládá způsoby přístupů k řešení této problematiky.

Praktická část obsahuje výzkumné šetření na vybrané pražské základní škole, kde pro potřeby výzkumu byly vedeny rozhovory s žáky – cizinci, pedagogickými pracovníky a ředitelem školy. Z pohledu těchto stran jsou zde zkoumány jejich zkušenosti týkající se problematiky vzdělávání dětí cizinců na prvním stupni ZŠ.

Summary

The diploma thesis covers the problematic of the education of the children of foreigners at elementary schools. The theoretical part covers the analyses of the expert literature about the chosen theme. It brings information that are important for argumentation of recency of the problematic of the education of the children of foreigners at elementary schools. The theoretical part also gives the ways of approach to the solution of this problematic.

The practical part consists of research on a chosen Prague elementary school where for the needs of the research were performed dialogues with pupils – foreigners, teachers and the director of the school. The experience relating to the problematic of the education of the children of foreigners at elementary schools are envisaged from their point of view.

Literatura a informační zdroje

Odborná literatura

BALCÁREK, P., Meluzínová, D. *Národnostní menšiny*. Brno: Moravskoslezská akademie pro vzdělání, vědu a umění 2004. ISBN 80-7302-070

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Cizinci v České republice 2008*. Praha: ČSÚ 2008. ISBN 978-80-250-1836-1

ČERMÁKOVÁ, J. H. a kol. *Ty + já = kamarádi*. Praha: ISV nakladatelství 2000. ISBN 80-85866-76-5

GABAL, I. a kol. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha: GplusG 1999. ISBN 80-86103-23-4

GEIST, B. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář 2000. ISBN 80-86226-07-7

GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria publishing 1993. ISBN 80-85605-28-7

HARDING – ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-358-1

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-303-X

JANÍK, T. a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido 2009. ISBN 978-80-7315-176-8

KROPÁČOVÁ, T. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2006. ISBN 80-244-1511-9

MOORE, D. *How teachers cope with social and educational transformation*. Benešov: EMAN 2008. ISBN 978-80-86211-62-6

MOORE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Člověk v tísni 2008. ISBN 978-80-86961-61-3

PELCOVÁ, N. a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2007. ISBN 80-7290-277-6

- POTOČKOVÁ, D. *Společnost a interkulturalita*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-285-8
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV nakladatelství 2001. ISBN 80-85866-72-2
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton 2006. ISBN 80-7254-866-2
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8
- SATO, Tsubasa. *Cizinci tu nejsou cizí!(!?)*. Louny: Městská knihovna Louny 2004.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-942-9
- SUTIKLA, A. *Národnostní menšiny v české republice*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178 285-8
- ŠIKLOVÁ, J. *Připravme se na cizince*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-285-8
- ŠÍŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-648-9
- ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu (multikulturní výchova v praxi)*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-182-2
- ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. Bratislava : Academic Electronic Press, 2000. ISBN 80-88880-41-6
- Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. *Didaktické studie III, Čeština jako cizí jazyk*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2006. ISBN 80-7290-279-2
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum 2005. ISBN 80-246-0956-8

Odborné časopisy

Info-Zpravodaj, Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2001, č. 4

Internetové zdroje

<http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=4>
http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/vladni-dokumenty/zakon_novela_mensiny.pdf
<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/home>
[http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002D382C/\\$File/Kapitola1.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002D382C/$File/Kapitola1.pdf)
http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu
http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani
<http://ucjtk.ff.cuni.cz/publikace/23-02/kolikreci.htm>
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/sdeleni-skolam-o-prijimani-deti-cizincu>
http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Novela_SZ_343_07Sb.pdf
<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
http://www.bilingualbaby.eu/metody/mensinovy-jazyk-doma/view?set_language=cs
http://www.rozhlas.cz/svet/portal/_zprava/214723
<http://ucjtk.ff.cuni.cz/publikace/23-02/kolikreci.htm>
<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=457>
<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>
<http://www.czechkid.cz/si1390.html>
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUI/7177/UVOD-DO-PROBLEMATIKY-ZACLENOVANI-ZAKU-%E2%80%93-CIZINCU-DO-VYUKY.html/>
<http://zakony-online.cz/?s122&q122=all>
<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/7191/ZACLENOVANI-ZAKU-%E2%80%93-CIZINCU-DO-VYUKY-V-ZS.html/>
<http://www.londynska.cz/svp.pdf>